ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Mustafa SAĞLAM*

Çiğdem SUNA**

Tuba ÇENGELCİ**

Özet

Topluma yön verecek bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerine örnek olmaları, bireysel ve meslekî yönden kendilerini geliştirmeleri için, öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin araştırılması önem taşımaktadır. Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma verileri 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretmenlik eğitimi programlarına devam eden 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik açık uçlu soruları kapsayan bir araçla toplanan veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının tanımı ve göstergeleri, üniversitede düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinlikler, fakültede uygulanan eğitim öğretim süreçleri ve öğretim elemanlarının tutumu, üniversitedeki kütüphane hizmetleri, arkadaşlarla iletişim ve etkileşim, kitle iletişim araçları ve sosyo-ekonomik düzey açısından okuma alışkanlıklarını olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, okuma alışkanlığı

Giriş

Eğitim sürecinden geçen bireylere kazandırılması gereken en önemli özelliklerden biri, etkili okuma alışkanlığıdır. Bireylerin kendisini, çevresini doğru biçimde algılayıp, içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması yönünden okuma alışkanlığını kazanmış olması önem taşımaktadır. Bir görsel motor semboller serisini sözlü ve sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlanan okuma; (Yavuzer, 2000, 45) öğrenme, anlama, düşünme, eleştirme gibi eylemlerin aracı olduğu gibi, bunlara bağlı olarak kişinin düşünce ve duygularını etkileyen değişkenlerden de bi-

* Prof. Dr.; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

** Arş. Gör.; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

ridir (Özdemir, 1983, 26). Topluma yön verecek bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum üzerinde son derece önemli bir etkiye sahiptir (Garrett, 2002, 21; Tompkins, 1997, 46).

Bireysel boyutta sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin en önemli göstergelerinden biri olan okuma alışkanlığı, toplumsal boyutta, demokratik yapının ve uygarlığın temellerini oluşturan bir öğedir. Okuma, toplumların eğitim, ekonomi ve kültür alanlarında göstermeleri gereken gelişimin hem birleşeni hem de hızlandırıcısı niteliğindedir (Yılmaz, 1995, 325; Devrimci, 1993, 6). Bu nedenle tüm toplumlar, örgün ve yaygın eğitim uygulamaları ile bireylerin okuma yazma bilen kişiler olarak yetiştirilmeleri (Luma, 2002, 54-55) ve okuma kültürü edinmeleri için yoğun uğraş vermektedirler.

Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürünleri olan çeşitli kitle iletişim araçlarının kullanımının toplumsal yaşamın her alanında ve hemen tüm bireyler arasında giderek yaygınlaşmasına ve bu durumun bilgiye ulaşımı kolaylaştırmasına karşın, okuma eylemi, bilginin edinilmesinde hâlâ en önemli ve etkili araçtır ve bireyin yaşamı boyunca sıkça başvurduğu bir öğrenim biçimidir. Bu nedenle toplumda yeni yetişen bireylere okuma becerisinin kazandırılması ve onların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi okulun ve okullarda da öğretmenlerin temel görevidir. Bu görevin yerine getirilmesinde aile bireylerinin destekleyici tutumları önemli olmakla birlikte, okullarda bir uzman olarak öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleri, güdülemeleri ve desteklemeleri, aynı zamanda da onlara okumaya dönük tutum ve davranışları ile örnek olmaları çok önemlidir. Bunun için de öğretmenlerin okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ve öğrencilerinin de okuma alışkanlığı edinmeleri için çaba göstermeleri gereklidir.

Türkiye'de yaygın olan anlayış, okuma alışkanlığının, yalnızca sosyal nitelikli derslerde, özellikle de Türkçe derslerinde yararlı ve etkili olduğudur. Bunun doğal sonucu olarak, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırma eğitim değil, bir öğretim sorunu olarak algılanmakta ve bu alışkanlığı kazandırma sorumluluk ve uğraşısı Türkçe öğretmenlerine bırakılmaktadır (Yıldız, 1992, 5-6). Ancak, okuma alışkanlığı yalnızca Türkçe derslerinde değil, tüm derslerde kazandırılabilir. Öğrencilere yaşam boyu okuma alışkanlığı kazandırmanın öğretim değil de bir eğitim sorunu olduğu göz önüne alınırsa, bu konuda sınıf öğretmenleri ile birlikte tüm alan öğretmenlerine önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir (Suna, 2006, 3). Bu nedenle, hem öğrencilerine örnek olmaları hem de meslekî olarak kendilerini geliştirmeleri açısından öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu beklentinin bir uzantısı olarak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının, öğretmenlik eğitimi sırasında okumaya ilişkin tutumlarının geliştirici etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesi gereklidir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin çeşitli araştırma sonuçları öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Örneğin, Yılmaz (2006), 2003-2004 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı düzeyinin düşük olduğu soncuna ulaşılmıştır. Bu sonuca etki eden etmenlerden birinin ailedeki okuma alışkanlığı olduğu, okuma alışkanlığı istenilen düzeyde olanların ailelerinin de okuma alışkanlığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araş-

tırmada, öğrencilerin daha önceki öğrenim yaşantıları ve ekonomik nedenlerin yanı sıra radyo, televizyon, internet kullanma sıklığı gibi etmenlerin de okuma alışkanlığı düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Deneklerin okumaya ilgilerinin televizyon izlemeye göre daha az olması söz konusu etmenlerin etkisini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003)'in Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'ndeki 278 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz'in (2003) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumayı daha fazla sevdikleri belirlenmiştir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde 1998 yılında yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin yalnızca yüzde 21,6'sının kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir (http://www.po.metu.edu.tr/buhafta/bh505.html). Son olarak Esgin ve Karadağ (2000)'ın yaptığı araştırma sonucunda ise, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına etki eden etmenler; ekonomik, eğitim-öğretime dayalı ve kültürel etmenler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Bu araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi, öğretmen adayları, istenilen düzeyde okuma alışkanlığına sahip değillerdir. Bu ve alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, okuma alışkanlığına yönelik araştırmaların, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı ve genellikle, veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan nicel araştırmaların yanı sıra öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını etkileyen içsel ve çevresel etmenlere ve onların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemesi beklenen çeşitli etkinliklere bakış açılarının incelenerek, derinlemesine veri elde edileceği nitel araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin nitel yöntemlerle araştırılması önem taşımaktadır. Bu araştırma, sözü edilen gereksinimden kaynaklanmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı düzeylerini etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, okuma alışkanlığı kavramına ve okuma alışkanlığının göstergelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının, okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretmenlik eğitimi programlarına devam 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak hazırlanan ve öğrencilerin okuma alışkanlığının tanımı ve göstergeleri ile okuma alışkanlığını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemeye dönük açık uçlu soruların yer aldığı bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı 1, 2, 3, ve 4. sınıf öğrenci-

lerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayı öğrencilerin bu açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çizelge 1: Okuma Alışkanlığının Tanımı ve Göstergeleri

Okuma Alışkanlığının Tanımı	*f*
Okuma Sevgisi	42
Okuma Gereksinimi/İsteği	46
Okuma Amacı	68
Okumaya Ayrılan Zaman/Süreklilik/Alışkanlık	147
Okumanın Niteliği	50
Okuma Alışkanlığının Göstergeleri	*f*
Eksiklik Hissetme	120
Okuma Gereçlerine İlgi Duyma	15
İletişim Becerisinin Gelişmiş Olması	65
Zengin Sözcük Dağarcığı	67
Toplam	620

Öğretmen adaylarına ilk olarak "Size Göre Okuma Alışkanlığı Nedir? Okuma Alışkanlığının Göstergeleri Nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Denekler bu soruya ilişkin 620 görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin 353'ü okuma alışkanlığının tanımıyla ilgilidir. Bu tanımlar okuma sevgisi, okuma gereksinimi, okuma isteği, okuma amacı, okumaya ayrılan zaman, okumanın niteliği temaları altında toplanabilir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı; *"severek, anlayarak ve isteyerek okumadır"; *"bireyin kitapları sevmesi ve kitapla yaşamaya alışmasıdır", *"okumaktan keyif almaktır" tanımları okuma sevgisi temasına örnek gösterilebilir. Okuma gereksinimi/isteği temasına; *"okumaya gereksinim duymadır", *"kitap okumadan uyuyamamaktır", *"kitap okunmadığı zaman duyulan eksikliğin derecesidir" tanımları örnek gösterilebilir. Okuma alışkanlığı; *"merak, bilgi edinme, ilgi gibi nedenlerle okumaktır", *"belirli amaçlar doğrultusunda, eleştirel bir yaklaşımla okumadır" tanımları okuma amacı temasına örnek gösterilebilir. Okuma alışkanlığı; *"düzenli ve sürekli olarak okumaya zaman ayırmadır", "sürekli kitaplarla ilgilenmektir", *"her gün en az bir sayfa kitap okumaktır" tanımları okumaya ayrılan zaman/süreklilik temasına örnek gösterilebilir. Son olarak okumanın niteliği temasına *"yalnızca kitap değil, dergi, gazete vb. okumaktır", *"bireyin ilgisi doğrultusunda kitap belirleyip okumasıdır", *"seçici davranarak belirli gereçleri okumasıdır" tanımları örnek gösterilebilir. Öğrencilerin, *"Okuma alışkanlığı, bireyin sadece kitap değil, dergi, gazete vs. okumasıdır. Önemli olan içinden gelerek, okumaktan haz duyarak okumaktır" ve "Okuma alışkanlığı okumaya ihtiyaç duymaktır. Okumaktan keyif almaktır. Günde birkaç sayfa da olsa okuyan insanın okuma alışkanlığı vardır"* yanıtları örnek gösterilebilir.

Öğretmen adayları, okuma alışkanlığının göstergelerine ilişkin 267 görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler; bireyin okumadığı zaman eksiklik hissetmesi; iletişim becerilerinin gelişmiş olması; sürekli okuma gereçleri ile ilgilenmesi; zengin sözcük hazi-

nesine sahip olması temaları altında toplanabilir. Eksiklik hissetme temasına; "okuma alışkanlığı olan kişi günün belli bir zamanını mutlaka okumaya ayırır", "birey okumadığı zaman eksiklik hisseder" görüşleri örnek gösterilebilir. Okuma gereçlerine ilgi duyma temasına "bulduğu bir gazete parçasını bile okur", "ders için okuma yaparken farklı kaynaklara kayar", "daha fazla kitaba sahip olma isteği vardır" görüşleri örnek gösterilebilir. İletişim becerilerinin gelişmiş olması teması için "her konuda bilgi sahibi olma", "nesnel bakış açısı", "kendini ifade edebilme" görüşleri örnek gösterilebilir. Son olarak zengin sözcük dağarcığına sahip olma teması için; "düzgün konuşur", "sözcük dağarcığı zengindir" görüşleri örnek gösterilebilir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının göstergelerine ilişkin verdikleri yanıtlar arasında *"Okuma alışkanlığı göstergeleri bireyin devamlı bir şeyleri merak etmesi, ders için okurken başka kaynaklara da kayma ve başucu kitaplarının olması"* ve *"Okumak benim için alışkanlıktan daha öte bir duygu. Yemek, içmek kadar gerekli. Okumak bu alışkanlığın en önemli göstergesi bence"* ifadeleri yer almaktadır.

Çizelge 2: Üniversitede Düzenlenen Bilimsel ve Sosyal Etkinler Açısından Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenler

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	*f*
Olumlu	117
Olumsuz	86
Toplam	203

"Üniversitenizde düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinler açısından okuma alışkanlığını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenler nelerdir? Bu konuda beklenti ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna deneklerden 117'si olumlu ve 86'sı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri bilimsel ve sosyal etkinlikler; yazarlarla söyleşiler, konferanslar, kitap sergileri, seminerler, sergiler, paneller, kitap tanıtımları, öğrenci kulüpleridir. Bu etkinliklere ünlü kişilerin gelmesi, etkinliğe katılan yazarların kitaplarının satılması ve imzalattırılması olanağı, öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu etkinliklerin yanı sıra, üniversite içerisinde yayımlanan Anadolu Haber gazetesi ve yine üniversitede kurulmuş olan Tiyatro Anadolu da, öğretmen adaylarının, okuma alışkanlıklarını olumlu etkilediğini düşündükleri diğer etkinliklerdir. Öğretmen adayları bu etkinliklerin merak duygusunu geliştirdiğini, kendilerini araştırmaya yönlendirdiğini, güncel konulara yer verildiğini ve kavram varlığını genişlettiğini ve bu nedenlerle okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Anadolu Üniversitesinde yer alan kitabevleri ve kampüs içinde bazı gazetelerin indirimli olarak satılması, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyen bir diğer etmendir. Ayrıca, bir öğretmen adayı, *"Çeşitli yazarların üniversitemize davet edilmesi, söyleşiler yapılması yazarları tanımamıza olanak sağlıyor"*, biçiminde bir görüş belirtirken, bir diğer öğretmen adayı da, "*Çeşitli yazarların söyleşileri ve imza günleri kitap okumaya karşı heveslendirici etki olabiliyor. Aynı zamanda okul gazetemiz de olumlu bir etken*" biçiminde görüş belirtmiştir. Konferansların okuma alışkanlığına etkisini de bir öğrenci, "*Yapılan bazı konferans ve söyleşiler okumaya teşvik edebiliyor*" biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları, üniversitede düzenlenen etkinliklerin eğlence ağırlıklı olmasının, okuma konulu etkinliklerin olmamasının, etkinliklerin tanıtımının yeterli yapılmamasının, etkinliklere katılımların zorunlu tutulmasının, kampüs içindeki kitapevlerinde fiyatların yüksek olmasının, etkinliklerin sınav dönemlerine denk gelmesinin, bazı etkinliklerin sürelerinin uzun olmasının, okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, ayrıca, derslerin çok yoğun geçmesi, sınav sayısının fazla olması nedenleriyle de etkinliklere katılamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sunumlardan kazanılan bilginin, bazen yeterli görülerek, artık o konuda okunmadığını ya da sevilen bir yazarın yakından tanınmasının, o yazara karşı tutumlarını değiştirdiğini de belirterek, okuma alışkanlıklarının olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarına göre, bilimsel ve sosyal etkinliklerin yeterli biçimde duyurulamaması, eğitim sürecinde derslerde yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerin ve sınavların fazla olması, üniversitede düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinliklere katılımı olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen adayları okumanın önemine ve okuma alışkanlığına dönük etkinliklerin sayısının ve niteliğinin arttırılmasını, etkinliklerin daha fazla duyurulmasını, üniversite içerisinde bir dergi çıkarılmasını, etkinlikler düzenlenirken öğrenci ilgilerinin ve güncel konuların göz önüne alınmasını, kitap stantlarının kurulmasını, sınav takviminin göz önüne alınmasını, etkinliklerde daha büyük salonlarda yapılmasını önermişlerdir. Ayrıca, iki ara sınav ve bir dönem sonu sınavı şeklinde olan sınav sisteminin değiştirilmesi de öneriler arasında yer almaktadır. Kitaplarla ilgili kulüplerin kurulmasının, tartışma gruplarının oluşturulmasının, yarışmalar, kitap okuma günleri düzenlenmesinin, kitap satışlarında indirim yapılmasının, isteyen öğrencilere ücretsiz gazete olanağı sunulmasının, okuma programları düzenlenmesinin ve öğrenciler için uzmanlar tarafından okuma listeleri hazırlanmasının okuma alışkanlık düzeylerini olumlu yönde etkileyecek çalışmalar olarak önermektedirler. Öğrenciler, ayrıca, "*Bu tür etkinliklerin eğer zamanları belli ise, bir katalog halinde öğrencilerin üniversite internet sayfasında görmeleri sağlanabilir*" ve *"Okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli konferanslar düzenlenmeli"* biçiminde öneri geliştirmişlerdir. Öğrenciler, üniversitede düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinliklerin okuma alışkanlığına katkıda bulunması için etkinliklerin sistematik ve kolay erişilebilecek bir ortamdan duyurulmasını, doğrudan okuma alışkanlığı kazandırmaya dönük konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesini önermektedirler.

Çizelge 3: Eğitim Öğretim Süreçleri ve Öğretim Elemanlarının Tutumu Açısından Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler

Eğitim Öğretim Süreçleri Açısından	*f*
Olumlu	54
Olumsuz	100
Toplam	154
Öğretim Elemanlarının Tutumu Açısından	*f*
Olumlu	92
Olumsuz	35
Toplam	127

"Fakültenizde uygulanan eğitim öğretim süreçleri ve öğretim elemanlarının tutumu açısından okuma alışkanlığınızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenler nelerdir? Bu konuda beklenti ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının 146'sı olumlu ve 135'i ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Yanıtlar, eğitim ve öğretim süreçleri ve öğretim elemanlarının tutumları açısından olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmen adayları, eğitim süreçleri açısından 54 olumlu 100 olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ödevlerin araştırmaya dönük olması, derslerde zorunlu kitap okutulması, bazı derslerde yazarların yaşamlarının ve eserlerinin incelenmesi, ders kitaplarının içerisinde yer alan metinlerin ilgi çekici olması, bölümde okuma salonunun olması, öğretmen adaylarının olumlu etkisi olduğunu düşündükleri etmenlerdir. Ayrıca, ödevlerin fazla olması, zorunlu kitap okutulması, ezbere dayalı eğitim sistemi, zorunlu okuma yapılmaması, okunan kitaplardan sınav yapılması, bazı derslerde kaynak olarak sadece fotokopilerin kullanılması, fakültede bu konuya yönelik etkinliklerin düzenlenmemesi ise okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen etmenlerdir. Bu görüşler arasında derslerde zorunlu okuma yaptırılmasının, 19 öğretmen adayı tarafından olumlu bir etmen olarak algılanırken, 25 öğretmen adayı tarafından olumsuz olarak algılanması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, derslerde kaynak olarak yalnızca fotokopilerin kullanılması ise, olumsuz bir etken olarak vurgulanmaktadır.

Öğretim elemanlarının tutumuna ilişkin olarak; öğretim elemanlarının sürekli okumaya yönlendirmesi, kitap önerilerinde bulunmaları, kitaplarını paylaşmaları, okunacak kitaplar konusunda öğrencilerini özgür bırakmaları olumlu etmenler olarak sıralanmaktadır. Okuma alışkanlığını olumlu etkileyen etmenlere örnek olarak öğretmen adaylarının "*Kendi bölümümde öğretim görevlilerinin örnek oluşturduğunu söyleyebilirim*", "*Hocaların okumaya teşvik edici konuşmaları, kitap tavsiye etmeleri olumlu etmenlerdir*" yanıtları verilebilir. Buna karşın, öğretim elemanlarının öğrenci tercihlerini göz önüne almamaları, kitap önermemeleri, kitap okumanın önemi üzerinde durmamaları, model olmamaları, kendi düşüncelerine yönelik kitaplar önermeleri, hiç kaynak göstermeden dersleri yürütmeleri, eleştiriye açık olmamaları, "neden okumuyorsunuz?" sorusunu yöneltmeleri ise, öğretmen adayları tarafından olumsuz etmenler olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adayları olumsuz etmenler olarak ayrıca, *"Kimi öğretim üyeleri tamamen ezbere sevk ediyor. Sadece verdikleri ders notlarını ezberliyoruz*", *"Nasihat verme şeklinde değil de model olma şeklinde öğrencilere örnek olunabilir"* konularını vurgulamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının fakültedeki eğitim öğretim süreçleri ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik olarak beklenti ve önerileri ise; öğretim elemanlarının kitap tanıtmaları, okumaya yönlendirmeleri, daha az ödev verilmesi, kitap seçiminde örgencileri özgür bırakmaları, model olmaları, ders kitaplarına bağımlı kalmamaları şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca, bir dersin yalnızca okuma için ayrılmasını, okula yeni gelen öğrencilere kitap listesi verilmesini, fakülte içinde okuma eylemine dönük etkinliklerin düzenlenmesini, kantinde alternatif alanlar kurulmasını, fakülte içerisinde okuma saatleri düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin önerileri arasında şu ifadeler yer almaktadır; *"Öğretim elemanları en son okudukları kitabı bize anlatmalı, yeni bir yazarla tanıştığında deneyimini paylaşmalı"*, *"Bazı öğretmenlerimizin okuma ve anlamadan çok ezberciliği geliştirmeye çalışmalarından vazgeçmelerini bekliyorum"*, *"Bence derslerde kullanılacak kaynak kitaplar hakkında sene başında bilgiler verilmeli ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçimler yapılmalı"*. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının okuma alışkan-

lığı ile ilgili kişisel deneyimlerini paylaşmalarının, ezbercilikten çok okuma ve anlamaya dayalı bir yaklaşım benimsemelerinin ve derste kullanılacak kaynaklar konusunda öğrencilerin görüşlerini almalarının öğrenciler açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4: Üniversitedeki Kütüphane Hizmetleri Açısından Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	*f*
Olumlu	296
Olumsuz	152
Toplam	448

Çizelge 4'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adayları "Üniversitenizdeki kütüphane hizmetleri açısından okuma alışkanlığınızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenler nelerdir? Bu konuda beklenti ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna 296 olumlu, 152 olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kütüphane hizmetleri yönünden olumlu olduğunu düşündükleri etmenlerden en çok üzerinde durulan nokta kütüphanenin zengin kaynağa sahip olmasıdır. Buna bağlı olarak istenilen kaynağa kolay erişim, aranılan her şeyin bulunabilmesi de, olumlu etmenler arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra kitapların ödünç alınabilir olması, sessiz bir ortam sağlanması, yeni yayınlar için ayrı bir bölümün olması, süreli yayınlara ulaşabilme, internetten tarama yapılabilmesi ve kitap süresinin uzatılabilmesi, görme engelliler için ses kasetlerinin hazırlanması da görüşler arasında yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlara bakıldığında "*Kütüphane çok zengin bir kaynak*", "*Zengin arşiv, bol seçenek*", *"Aradığım çoğu bilgiyi bulabiliyorum"* ve "*Çok sayıda ve çeşitli materyaller bulunması ve bunları alabilmemiz*" gibi yanıtlarla, öğretmen adaylarının kütüphane hizmetlerinin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyen etmenleri ifade ettikleri görülmektedir.

Kütüphane hizmetleri açısından olumsuz görülen etmenlerin başında ödünç alma süresinin kısa olması ve çoğu kitabın kullanıcıda/rezerve edilmiş olması gelmektedir. Öğrencilere verilen materyal sayısının az olması, yabancı/bilimsel/akademik kaynakların fazla olması, güncel yayınların/gazetelerin geç gelmesi, gecikmelerde uygulanan cezalar, öğrencilere kütüphane kullanımı hakkında yeterince bilgi verilmemesini de olumsuz etmenler olarak sıralamaktadırlar. Bunların yanı sıra, öğretmen adayları, kütüphanenin duvar renklerinden, havasız ve sıcak olmasından, kütüphanenin yanındaki konservatuardan gelen gürültünün rahatsız edici olduğundan söz etmektedirler. Kütüphane hizmetleri açısından olumsuz etmenler konusunda öğretmen adaylarının "*Kaynakların çoğunluğu parçalanmış kesilmiş durumda*", "*Kitap alım süresinin azlığı, rezerve olayı*", "*Ödünç iade süresi aşıldığında verilen cezaların uzun olması*" ve "*Alınan kitapların genellikle İngilizce olması*" yanıtları örnek gösterilebilir.

Öğretmen adayları bu konuya yönelik olarak, ödünç süresinin uzatılmasını, güncel yayınların zamanında getirilmesini, ödünç alınabilecek materyal sayısının arttırılmasını, sürekli kullanılan kitapların sayılarının arttırılmasını, kütüphane görevli-

lerinin öğrencilere daha fazla yardımcı olabilecek şekilde eğitilmesini, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine tanınan hakların gözden geçirilmesini, özel oda sayısının arttırılmasını, yıpranan kitapların onarılmasını, ceza sisteminin yumuşatılmasını, beklenti ve öneri olarak sıralamaktadırlar. Ayrıca, öğretmen adayları kütüphanenin okuma alışkanlığı kazandırmaya dönük etkinlikler düzenlemesini, çok okuyan kişilerin belirlenerek ödüllendirilmelerini, kütüphaneye kantin açılmasını, daha renkli ve canlı bir ortam yaratılmasını, okuma günleri/yarışmaları düzenlenmesini önermektedirler. En fazla sayıda dile getirilen "*Kitapların alım süresi biraz daha uzatılabilir*" önerisi örnek gösterilebilir.

Çizelge 5: Arkadaşlarla İletişim ve Etkileşim Açısından Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenler

Okuma Alışkanlığının Arkadaş İlişkileri Üzerine Etkisi	*f*
Olumlu	72
Olumsuz	13
Toplam	85
Arkadaşların Okuma Alışkanlığı Üzerine Etkisi	*f*
Olumlu	177
Olumsuz	103
Toplam	280

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adayları "Arkadaşlarınızla iletişiminiz ve etkileşiminiz açısından okuma alışkanlığınızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenler nelerdir? Bu konuda beklenti ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna iki yönlü yanıt vermişlerdir. Okuma alışkanlığının arkadaşlarla olan iletişimi güçlendirdiğini, empati becerisini geliştirdiğini, daha rahat/düzgün konuşma sağladığını, bu bağlamda okuma alışkanlığının arkadaş ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Arkadaşlarının kitap önermesi ve model olmaları, ayrıca karşılıklı kitap değişimi yapabilme ve kitaplar hakkında konuşabilme/tartışabilme olanağının olması ise, arkadaşların okuma alışkanlığı üzerine olumlu etkileri olarak sıralanmaktadır. Arkadaşlarla iletişim ve etkileşim açısından okuma alışkanlığını etkileyen etmenlerden *"Çok kitap okuyan arkadaşların tavsiyeleri önemli"*, "*Bazı arkadaşlarımla okuduklarımı tartışabiliyorum*", "*Kendini ifade etme gücünü geliştiriyor. Ortak konularda görüşlerini dile getirebiliyor*" ve "*Okudukları, gördükleri kaynak kitapları paylaşıyoruz. Gazete- dergi biriktirip değişiyoruz*" örnek gösterilebilir. Okuma alışkanlığına sahip arkadaşlar ile etkileşim kurulmasının hem okuma materyali değişimi hem de okunan materyallerin tartışılması, görüş alış verişinde bulunulması bakımından okuma alışkanlığını gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Aşırı kitap okumanın bireyi toplumdışılaştırması, arkadaş ortamında ukalalık/çokbilmişlikle suçlanılması gibi nedenlerle okuma alışkanlığının arkadaş ilişkile-

rini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Arkadaşlarla geçirilen zamanın fazla olması, okuma alışkanlığına sahip olmayan arkadaşların olması, arkadaşların okumaya ilişkin olumsuz tutumları, ödünç aldıkları gereçleri kaybetmeleri/geri vermemeleri, bazı gereç ve yazarlara ön yargılı olmaları, arkadaşlar arasında alınan kararların uygulanmaması ise, okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin beklenti ve önerileri; kitaplar hakkında daha fazla sohbet edilmesi gerektiği, bireylerin olumsuz tutumlardan etkilenmemeleri, olumsuz tutumları olanların bunu arkadaşlarına yansıtmamaları, sınıf içi okuma erkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği, bireylerin okuma alışkanlığına sahip arkadaş seçmeye özen göstermeleri, arkadaşlar arasında kitap hediye edilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca, "*Okuma alışkanlığı olan arkadaşlar seçmeliyim*" ve "*Bence her bireyin farklı kaynak, çeşit, türde okuma alışkanlığı vardır. Arkadaşlar birbirlerine özendirici olabilirler*" diyerek görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

Çizelge 6: Kitle İletişim Araçları Açısından Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenler

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	*f*
Olumlu	156
Olumsuz	216
Toplam	372

"Kitle İletişim Araçları (Televizyon, İnternet, VCD, DVD, Cep Telefonu vb.) Açısından Okuma Alışkanlığınızı Olumlu ya da Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenler Nelerdir? Bu Konuda Beklenti ve Önerileriniz Nelerdir?" sorusuna öğretmen adayları 156 olumlu ve 216 olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, kitle iletişim araçları sayesinde son çıkan kitapları takip edebildiklerini, bilgiye daha hızlı erişebildiklerini ve bu durumun okuma alışkanlıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. İnternetten kitap indirebilme olanağının olması, televizyonda kültür sanat programları ve bu programlarda yer alan kitap tanıtımları, yazarlarla söyleşiler, gazetelerde yer alan kitap tanıtım köşeleri, gazetelerin kitap ekleri ve gazetelerin kitap promosyonlarının da, okuma alışkanlıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları kitle iletişim araçlarının zaman kaybına neden olduğu bu nedenle de okumaya fazla zaman ayıramadıklarını ve bu durumun okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bilgiye hızlı erişimin bireyi tembelleştirdiğini, okuma ve okuma alışkanlığını dönük etkinliklere yer verilmediğini, televizyon ve radyolarda gazetelerin okunduğunu, internette her kitabın elektronik olarak bulunmadığını, kitapların senaryolaştırılarak film haline getirildiğini ve bu etmenlerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazıları, kitapların senaryolaştırılarak film haline dönüştürülmesinin ya da kitapların internet ortamında elektronik kitap (e-book) olarak edinilmesinin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, bazıları bu uygulamaların okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları olumsuz görüşlerini ise, "*Bilgilerin hazır olması araştırma aşamasını kısaltıyor*", "*Kitaplara VCD' den ulaşabildiğimiz için okumuyoruz*", "*Kültürel programlar çok az*", "*Kitle iletişim*

araçları maalesef kitapların yerini almaya başladı. Artık insanlar hiç kitap okumuyor" ve "*TV genellikle zamanı boşa harcatıyor*" biçiminde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, kitle iletişim araçlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi konusunda televizyonda kitap tanıtımlarının, kültür sanat programlarının, kitaplarla ilgili reklamların sayısının arttırılmasını ve saatlerinin düzenlenmesini, dizilerin, magazin programlarının azaltılmasını önermektedirler. Bunların yanı sıra, öğrencilere kitle iletişim araçlarını doğru kullanabilmelerine yönelik bilgi verilmesini, ünlü kişilerin model olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, "*Kitle iletişim araçlarında (özellikle TV) daha olumlu etkinlikler (programlar) yayınlanabilir. (Özellikle çocuklar için)*", "*Kitap tanıtımları, yazarlar, dergi editörleriyle röportajlar sunulmalı*" ve *"Özellikle TV yayınları daha bilgilendirici olmalıdır"* ifadeleri örnek gösterilebilir.

Çizelge 7: "Sosyo-ekonomik Düzey Açısından Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenler

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	*f*
Olumlu	177
Olumsuz	206
Toplam	383

Çizelge 7'de, "Sosyo-ekonomik Düzeyiniz (Anne-Babanızın Eğitim Durumu, Maddi Olanaklarınız vb.) Açısından Okuma Alışkanlığınızı Olumlu ya da Olumsuz Etmenler Nelerdir? Bu konuda Beklenti ve Önerileriniz Nelerdir?" sorusuna yönelik deneklerin 206 olumlu, 177 olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları, ailesinin maddi ve manevi olarak okuma konusunda kendisini desteklediği, maddi durumunun yeterli olduğunu, ailesinin model olduğunu, ailesinin eğitim düzeyinin yüksek olduğunu, evinde kütüphane olduğunu, eve her gün gazete alındığını, ailesinin kendisine hediye olarak kitap aldığını ve bunlardan okuma alışkanlığının olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden birisi "*Babam fazlasıyla kitap okur. Parasına hiç acımaz. Bu açıdan kitap-dergi-gazete eve düzenli olarak girer*" ve "*Ekonomik düzey kitap okuma açısından yeterliydi. İstediğim kitapları alabiliyordum. Zaten ilçemizdeki kütüphaneden yararlanıyordum"* demektedir.

Ailenin model olmadığını, eğitim düzeyinin düşük olduğunu, beklentilerinin yüksek olduğunu, sürekli okumalarını istediklerini, okudukları kitapları eleştirdiklerini, sınırladıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, orijinal kitapların pahalı olduğunu, maddi durumlarının yetersiz olduğunu, evde kütüphane olmadığını, süreli yayınların fiyatlarının yüksek olduğunu, ders çalışmayı okumaya tercih ettiklerini belirterek bu nedenle de okuma alışkanlıklarının olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlara, "*Ailemde kitap okuyan yok. Çok fazla kitap alamıyorum. Kitap gereksizmiş gibi görülüyor*" ve "*Kitap fiyatlarının oldukça yüksek olması okuma etkinliğini etkiliyor*" ifadeleri örnek verilebilir.

Öğretmen adayları, kitap fiyatlarının düşürülmesini, ailelerin daha bilinçli olmasını, ailelerin model olmasını, ailelerin çocuklara kitap armağan etmelerini öner-

mektedirler. Bunların yanı sıra, maddi durumu düşük olan öğrencilere ücretsiz kitap dağıtılması, halk kütüphanelerinin iyileştirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi, kitap kiralama yerlerinin açılması, korsan kitap alınmaması, süreli yayınların fiyatlarının düşürülmesi, ailelerin çocuklarını örnek alması, kampüs içinde ucuz kitap satılması, yetişkin eğitimine önem verilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca, "*Ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere bedava kitap dağıtılmalı*", "*Fiyatlar biraz daha düşük olursa okuma talebi artacaktır*" ve "*Aileler çocuklarını okumaya teşvik etsin*" ifadeler de görüşler arasında yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının tanımına ilişkin verdikleri yanıtlara dayanarak; okuma alışkanlığı; "bireyin ilgisi ve gereksinimleri doğrultusunda belirlediği bir amaca uygun olarak, seçtiği nitelikli okuma gereçlerini, belirli bir zaman ayırarak, severek ve isteyerek okumasıdır" biçiminde tanımlanabilir. Öğretmen adayları, okumadığı zaman eksiklik hisseden, dil ve iletişim becerileri gelişmiş, zengin sözcük hazinesine sahip ve okumaya belli bir zaman ayıran bireylerin okuma alışkanlığa sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının ne olduğuna ve göstergelerine ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinlikleri, okuma alışkanlıklarına etkileri bakımından çoğunlukla olumlu görmektedirler. Öğretmen adaylarının olumlu gördükleri bilimsel ve sosyal etkinlikler arasında yazarlarla söyleşiler, konferanslar, kitap sergileri, seminerler, sergiler, paneller, kitap tanıtımları, öğrenci kulüpleri etkinlikleri gelmektedir. Üniversitenin haftalık iletişim gazetesi Anadolu Haber ve üniversite bünyesinde kurulmuş olan Tiyatro Anadolu, okuma alışkanlığının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda üniversitelerde öğrencilerin etkin olarak katılabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri, yeni insanlarla ve farklı iletişim yolları ile görüş alış verişinde bulunabilecekleri ortamların okuma alışkanlığını desteklediği söylenebilir. Ancak, öğretmen adayları, aynı zamanda, eğlence amacı ile yapılan etkinliklerin sayısının fazla olması, etkinlik duyurularının yeterince yapılamaması ve etkinlikler planlanırken akademik takvimde yer alan sınav tarihlerine dikkat edilmemesinin etkinliklerin okuma alışkanlığı üzerindeki olumlu etkisini azalttığını düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının, fakültede uygulanan eğitim süreçlerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi konusunda daha çok olumsuz görüş belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu olumsuz etmenler arasında; ödevlerin fazla olması, ezbere dayalı eğitim yapılması, kimi derslerde kaynak olarak fotokopilerin kullanılması şeklinde sıralanmaktadır. Derslerde fotokopi ders notlarının kullanılmasının, bireyin ilgisi doğrultunda belirlediği amaçlara uygun olarak seçtiği kitapları okuması biçiminde tanımlanan okuma alışkanlığının doğasına aykırı bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kiminin derslerde zorunlu kitap okutulmasını olumlu bir etmen olarak görürken, kimi öğrencilerin olumsuz etmen olarak algıladıkları görülmektedir. Zorunlu kitap okutulmasının öz denetimli ve dış denetimli bireyler arasında farklı etki yapacağı düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı olmayacaktır. Öğretmen adaylarının olumlu görüş olarak derslerde araştırma ödevlerinin yaptırılmasını vurgulamaları ezbere dayalı sisteme karşı duydukları tepkinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Bu tepki eğitim alanında yaşanan son gelişmelerin de bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının tutumlarının genel olarak okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini düşünmekte ve öğrencileri okumaya yönlendirmeleri, kitap seçiminde öğrencileri özgür bırakmaları olumlu etmenler olarak belirtmektedirler. Öğrencilerin öğretim süreçlerine ilişkin belirttikleri görüşler ile öğretim elemanlarının tutumlarına ilişkin belirttikleri görüşler arasında çelişki olduğu söylenebilir. Ancak öğretim süreçlerine ilişkin olumsuz, öğretim elemanlarının tutumlarına ilişkin olumlu görüşlerin fazla olması sözü edilen çelişkinin bir göstergesidir.

Öğretmen adayları üniversitedeki kütüphaneyi; zengin kaynaklara sahip olması, kaynaklara kolay erişim olanağının bulunması, internet aracılığı ile hizmet vermesi, görme engelli öğrenciler için okuma gereçlerinin seslendirilmesi gibi nedenlerle, okuma alışkanlığı konusunda olumlu bir etmen olarak görmektedirler. Görme engelli öğrenciler için okuma gereçlerinin seslendirilmesi hem seslendiren öğrenci için hem de görme engelli öğrenci için oldukça önemli bir olanaktır. Olumsuz en çarpıcı sonuçlardan birisi kütüphanenin konservatuara yakın olması ve bu nedenle de, kütüphanenin öğrencilere sessiz bir çalışma ortamı sağlayamadığı görüşüdür.

Okuma alışkanlığının arkadaş ilişkileri üzerindeki etkisi öğrenciler tarafından iki yönlü olarak algılanmaktadır. Okuma alışkanlığı; arkadaş ilişkilerini olumlu yönde etkilerken, arkadaş ilişkileri de okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu görüşler, okuma alışkanlığının çok yönlü bir eylem olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Kitle iletişim araçlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler arasında çok belirgin bir fark olmadığı söylenebilir. Kitle iletişim araçlarının avantaj ve dezavantajlarının, bireyin kullanım becerileri ve tercihlerine bağlı olduğu düşünüldüğünde, bu durum, daha net anlaşılacaktır. Örneğin; kimi öğrencilerin kitapların senaryolaştırılarak film ya da dizi haline getirilmesini ve de VCD, DVD gibi araçlarla çoğaltılmasını olumlu karşılarken, kimi öğrenciler, bu durumu okuma alışkanlığını körelten olumsuz bir etmen olarak görmektedirler.

Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerinin, okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin ailenin maddi durumundan çok okumaya ilişkin tutumunun ön plana çıktığı söylenebilir. Ebeveynin okumayı gereksiz görmesinin ya da sürekli okumaya yönlendirmesinin değil de, model olmasının, daha çok etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, maddi olarak kitaba erişimin zayıf olması, bireyin kitaplarına daha fazla önem vermesine neden olduğu görüşü oldukça ilginç ve çarpıcı bir sonuçtur. Kitap fiyatlarının yüksek olması her zaman dile getirilen bir etmendir. Ancak, okuma alışkanlığının, sadece kitap okumakla sınırlı olmadığı göz önüne alındığında, bu görüşün artık alışılmış bir bahane olduğu söylenebilir.

Öneriler

Üniversitelerde düzenlenen sosyal ve bilimsel etkinliklere yönelik öneriler:

- Üniversitelerde öğrencilerin etkin olarak katılabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri, yeni insanlarla ve farklı iletişim yolları ile görüş alış verişinde bulunabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
- Üniversitelerde bilimsel ve sosyal etkinlik takvimi oluşturulurken akademik takvimlerde öğrenciler için önemli olan tarihler göz önüne alınabilir.

- Üniversitelerde düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinliklerin daha etkili biçimde duyurulması sağlanabilir.

Öğretmen eğitimi programlarında ders veren öğretim elemanlarına yönelik öneriler:

- Öğretim elemanları öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, kimi öğrencilere zorunlu okuma yaptırırken, kimi öğrencilere daha esnek davranabilirler.
- Öğretim elemanları öğretim süreçlerinde tek kaynak veya fotokopiye bağlı olma yerine, öğrencilerin de ilgi ve isteklerini göz önüne alarak farklı kaynaklardan yararlanma yoluna gidebilirler.
- Öğretim elemanları, ezbere dayalı öğretim süreçlerini uygulama yerine, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirebilecekleri araştırmaya dayalı bir öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilirler.

Öğretmen adaylarına yönelik öneriler:

- Öğretmen adayları, üniversitelerde düzenlenen bilimsel ve sosyal etkinliklere etkin katılım sağlayarak okuma alışkanlıklarını geliştirebilirler.
- Öğretmen adayları, kendi arkadaş ortamları içinde informal biçimde okuma grupları oluşturabilirler.

Basın yayın organlarına yönelik öneriler:

- Yayınevleri üniversitelere yönelik daha uygun fiyat olanakları tanıyan kampanyalar düzenleyebilirler.
- Üniversite kampüsleri içinde kitap tanıtımları, yazar imza günleri ve söyleşilerinin sayısını ve niteliğini arttırabilirler.
- Basın organları, yeni okuma gereçlerinin tanıtımına daha fazla yer ayırabilirler.
- Basılı ve görsel yayın organları, özellikle televizyon kuruluşları okuma, okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı konularına yönelik programlara daha fazla yer verebilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Alan yazın incelendiğinde, özellikle ilköğretim ve yükseköğretim basamaklarında okuma alışkanlığına dönük çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, ortaöğretim kurumlarında okuma alışkanlığına dönük çalışmalar da yapılabilir.
- Öğretmenlerin, okul idarecilerinin, müfettişlerin, öğretim elemanlarının, ailelerin okuma alışkanlıklarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Farklı lise türü çıkışlı öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve meslekte çalışan öğretmen adaylarının, okuma alışkanlıklarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

DEVRİMCİ, H. K. (1993). "5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ESGİN, A. ve Ö. KARADAĞ. (2000). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı," **Popüler Bilim.** ss. 19-23.

GARRETT, J. E. (2002). "Enhancing the Attitudes of Children Toward Reading: Implications for Teachers and Principals", **Reading Improvement.** 39, 1: 21-24. (08.12.2004 tarihinde Wilson Select Plus Database'den alınmıştır.)

GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği," **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 14: 2: 185–195.

LUMA, S. (2002). "7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

NEYDİM, N. (2004). "Popüler Çocuk Kitapları ve Medyasının Çocuk Kültürüne Etkilerine Sosyolojik Gerçekler Açısından Bakış," **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Özel Sayı: Popüler Kültür ve Gençlik.** 5, 57: 76–80.

ÖZDEMİR, E. (1983). **Okuma Sanatı.** İstanbul: Varlık Yayınları.

SANACORE, J. (1997). "Promoting Lifetime Literacy: What Can be More Basic?", (10.07.2005. ERIC Database'den alınmıştır. Eric Document Reproduction Service No. ED403 548.)

SARACALOĞLU, S., A., N. BOZKURT ve O. SERİN. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler," **Eğitim Araştırmaları.** 4, 12; 149-157.

SARDO-BROWN, D. and D. BEEGHLY. (1996). "The Reading and Television Viewing Habits of a Sample of Pre-Service Education Majors", Collage Student Journal. 30; 37-44. (16.06.2005 tarihinde Wilson Select Plus Database'den alınmıştır.)

SUNA, Ç. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TOMPKINS, G. E. (1997). **Literacy for the 21th Century. A Balanced Approach.** New Jersey: Prentice Hall Inc.

YAVUZER, H. (2000). **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu.** 5. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILDIZ, C. (2003). **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YILMAZ, B. (1995). "Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma," **Türk Kütüphaneciliği.** 9, 3: 325–336.

YILMAZ, Z. A. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı," **İlköğretim Online.** 5,1: 1-6. (http://ilkogretim-online.org.tr sitesinden 06.03.2006 tarihinde alınmıştır.)

THE STUDENT TEACHERS' PERCEPTIONS AND SUGGESTIONS ABOUT THE FACTORS INFLUENCING READING HABITS

Mustafa SAĞLAM*

Çiğdem SUNA**

Tuba ÇENGELCİ**

Abstract

Teachers, who are one of the main elements of education system and who train individuals to shape society, have important effects on students' attitudes towards reading. Teachers are expected to gain reading habits to be model to their students and to develop themselves at individual and professional dimensions. In this context, it is important to research the effects which influence reading habits of student teachers. The main aim of this study is to determine the views of student teachers about the effects which influence their reading habits. The data of the research was obtained from 1st, 2nd, 3rd and 4th grade student teachers, who were attending to teacher training program at Anadolu University, Faculty of Education in 2005- 2006 academic year in spring term. Qualitative research method was used in this study. Data collected by an instrument with open-ended questions was analyzed with descriptive analyses to determine the views and opinions of student teachers. The results were discussed under the titles of scientific and social activities which was organized at university, instruction teaching process applied at faculty and attitudes of lecturers, library services of university, communication and interaction with friends, mass media and socio – economic effects which influence their reading habits in a positive or negative way, as well as description and indicators of reading habits.

Key Words: Student teacher, reading habit

* Prof. Dr.; Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences
** Res. Assist.; Anadolu University, Faculty of Education, Department of Primary Education

PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME SÜRECİNDE ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ BEKLENTİLERİ

Fatma SADIK*

Ahmet DOĞANAY**

Özet

Bu araştırma, öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerinden beklentilerini bütünsel bir yaklaşımla inceleyen nitel/durumsal (örnek olay) bir çalışmadır. Araştırmaya 5 öğretmen, 172 öğrenci ve 20 veli katılmıştır. Öğretmen ve velilerle görüşme yapılmış, öğrencilere tipik durum/olay (ciritical incident) tekniği uygulanmıştır. Kişisel bilgi formlarından çalışma gruplarının özelliklerini belirlemek amacıyla yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ve veliler disiplin problemlerinin çözümünde öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğuna inanmaktadır. Veliler öğretmenden istenmeyen bir davranış yaptığında çocuğa kızmasını-bağırmasını ve dayak atmasını beklediğini, öğretmenler ise velilerden öncelikle çocuğa dayak atmamasını, sevgi ve ilgi göstermesini beklediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinden dayak atmamasını, ceza vermemesini ve sinirlenip bağırarak, onları korkutmamasını beklemektedir. Öğretmenler, okuldaki disiplin sorunlarının çözümüne yönelik öncelikle okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, eksik materyallerin tamamlanması, aile ile ilişkilerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Veliler ise, fiziksel koşulların düzeltilmesinin yanı sıra, okulda güvenlik önlemlerinin alınması, ciddi sorunlar yaratan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmasını gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Problem davranışlar, öğretmen-veli iş birliği, aile

Giriş

Eğitimsel bir çevre iyi bir disiplin gerektirmektedir ve disiplin sorunlarının çözümü, problemlerin varlığı ile ilgili olarak, özellikle bu ortak çevreyi paylaşanlar arasında bir fikir birliğinin oluşmasına bağlıdır (Sugai ve Horner, 2002, 1; Baker, 1985, Akt: Greenleee ve Ogletree, 1993, 4). Öğrencinin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını değiştirmek isterken yaşadığı çevre ile ilgilenilmezse başarıya ulaşmak zordur ve kalıcı sonuçlar elde edilemez (Sugai ve Horner, 2002). Bu nedenle, davranış yönetiminde öğretmen ile ailelerin farklı disiplin ve eğitim anlayışlarına sahip olması, önemli bir sorun kaynağı teşkil eder. Özellikle okulun ve ailenin, öğrenci tarafından iki ayrı değer sisteminin egemen olduğu farklı yaşam alanları olarak algılanması, çocuğun davranışlarında düzensizliklere ve hangi davranışın uygun, hangi davranışın uygun olmadığı konusunda tutarsızlıklara neden olabilmektedir. Okulla ailenin kültürel farklılığının öğrencide çatışmalara neden olmaması için, öğretmenlerin ev ve okul arasında tutarlılık oluşmasına yönelik çaba göstermesi gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin her birinin farklı çevrelerden, kültürlerden ve aile yapılarından gelmesi bu süreci zorlaştırmakta-

* Öğrt. Gör.; ÇÜ. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

** Yrd. Doç. Dr.; ÇÜ. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

dır (Bermudes, 1993; Davies, 1993; Harry, 1992; Vincent, 1996; Huss-Keeler, 1997; Akt: Hoover-Dempsy vd, 2001, 844). Ailelerin disiplin ve eğitim anlayışlarının farklılaşması, çocuklarının eğitim hayatına olan ilgilerini de şekillendirmektedir.

Bazı anne-babalar çocuklarının eğitimiyle çok yakından ilgiliyken, bazı anne-babalar sadece sorun olduğunda çocuğun eğitimiyle ilgilenmekte, aksi durumlarda okula uğramamaktadır. Bunun yanı sıra çocuklarının okul hayatıyla hiç ilgilenmeyen aileler de olabilmektedir (Koenig, 2000; Akt: Bacanlı, 2002, 193; Çelik, 2003; The Council for Exceptional Children, 2003). Tüm bu faktörler, öğretmenlerin okul ve ev arasındaki tutarlılığı sağlama çabalarını güçleştirmektedir. Celep (2002) ve Bacanlı (2002)' ya göre, sınıfta öğrenciden tam olarak ne beklendiği, bu beklentilerin onlara nasıl iletildiği, öğrencilerin ne yapacağı ve ailelerin yardım için ne yapmaları beklendiği konusunda aileleri bilgilendirmek, bu tutarlılığı sağlayabilmek açısından son derece önemlidir. Ailelerin çocuklarının okulda ne yaptığını ve neler olduğunu bilmeye, öğretmenler tarafından anlaşıldıklarını hissetmeye ve motive edilmeye ihtiyaçları vardır. Ailelerle, bu ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iletişim kurmak ve çocuklarının eğitimiyle ilgili kararların, sadece kendileri dışındaki kurumlar tarafından alınıp yürütülmediğini, bu konuda yapabilecekleri şeyler olduğunu göstermek, disiplin sorumluluğunu aile ile paylaşma açısından son derece önemlidir (Porter, 2000, Akt: Bacanlı, 2002, 196; Kauffman vd, 1998; Cangelosi, 1997). Anne ve babaların öğretmenden beklentileri ile çocukların eğitimleriyle ilgilenmelerinin arasında ilişki olduğunu vurgulayan Lemlech (1999), öğretmenlerin de, ailelerin onlardan ne beklediği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekliliğinin altını çizmektedir. Çünkü aileler bazen beklenmedik tepkiler ortaya koyabilirler. Ev ve okuldaki uygulamaları karşılaştırarak, saldırgan ve sinirli bir şekilde sınıfta kullanılan baş etme stratejilerine karşı çıkabilirler ya da evdeki disiplin uygulamalarına paralel uygulamalar talep edebilirler (The Council for Exceptional Children, 2003). Ancak öğretmenlerin sorumluluğu, evdeki kurallar ne olursa olsun, çocuğun bir bütün olarak toplum içinde nasıl hareket etmesi gerektiğini öğretmektir. Bu öğretmenin disiplinli bir sınıf yaratmasının gereğidir.

Show ve Scott (1991), yaptıkları ortak çalışmada, ailedeki disiplin uygulamaları ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar evdeki disiplin anlayışı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Akt: Romi ve Freund, 1999, 3). Aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin sınıfta daha fazla problem davranış gösterdikleri bulunmuştur (Gottfredson, 1986). Bir diğer araştırmada ise, ailelerin okula karşı bakış açılarının, öğrencinin okula ilişkin tutumunu belirlediği, ailelerin çocuklarının öğretmenleri hakkında iyi şeyler hissettiğinde, çocukların kendilerinden beklenen davranışları göstermeye yöneldikleri görülmüştür (Solemon ve Sipmson 1962, Akt: Celep, 2002, 94). Görüldüğü gibi sınırlı sayıdaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, ailelerin önemini göstermekte, okul disiplini ile ilgili araştırmalarda, ailelerin beklentilerinin de araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada, öğretmen, öğrenci ve aileyi de içine alan bütünsel bir yaklaşımla öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerinden beklentilerini inceleyen nitel bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler öğrenci velilerine hangi problem davranışları, nasıl bildirmektedir?
2. Problem davranışlarla baş etme konusunda öğrenciler öğretmenlerin, öğretmenler velilerin, veliler öğretmenlerin nasıl davranmasını beklemektedir?

3. Problem davranışlarla baş etme konusunda öğrencilerin öğretmenlerinden beklediği davranışlar, öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen, öğrenci ve velilerin problem davranışlarla baş etme konusunda birbirlerinden beklentileri farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen ve öğrenci velileri problem davranışlarla baş etme de aile desteğini sağlama ve disiplin sorunlarının çözümüne yönelik neler yapılabileceğini/ yapılması gerektiğini düşünmektedir?

Yöntem

Bu araştırma, öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerinden beklentilerini bütünsel bir yaklaşımla inceleyen nitel/durumsal (örnek olay) bir çalışmadır. Araştırma problemi ve ilgili alt boyutların en iyi şekilde çalışılabileceği durumun belirlenmesinde nitel araştırma geleneği içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden yoğunluk (intensity), kritik durum (ciritical case) ve kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örneklemesi birlikte kullanılmıştır. Araştırma için belirlenen ilköğretim okulu, Adana' nın alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir mahallesindedir. Okul kayıtlarına göre öğrencilerin %80' i Doğu ve Güneydoğu Anadolu' dan göç eden ailelerin çocuklarıdır ve sosyo-ekonomik açıdan yoksul olan öğrencilerdir.

Çalışma Grupları

Çalışma grubu–1: Bu grup, okulun 4 ve 5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmemiş, okulda 4 ve 5. sınıflarda görev yapan toplam beş öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerden biri kadın, dördü erkektir. Öğretmenlerin biri 27 yıl, dördü ise 7–8 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ise ortalama 36' dır.

Çalışma grubu–2: Bu grup, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmada öğrencilerden örneklem alma yoluna gidilmemiş, toplam 172 öğrenci (75 kız, 97 erkek) araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin %66.8' inin annesi, %18.0' inin babası okuma-yazma bilmemektedir. Öğrencilerin %95.3' ünün annesi ev hanımı, %49.5' inin babası ise geliri düşük değişik iş alanlarında işçi olarak çalışmaktadır.

Çalışma grubu–3: Araştırmaya katılan öğrencilerin velilerini kapsamakta ve toplam 20 veliden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı ev hanımıdır ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışladır. Velilerin dokuzu 30–34 yaş, sekizi 35–39 yaş, ikisi 25–29 yaş dilimleri arasındadır, bir veli 40 yaş üzeridir. Büyük çoğunluğu (%70.0) okuma-yazma bilmeyen katılımcıların üçü okur-yazar, üçü ise ilkokul mezunudur. Velilerin biri 10 ve biri de 8 çocuk sahibidir. Diğer katılımcıların ikisi 7, biri 6, beşi 5, beşi 4, ikisi 3, ikisi 2 ve bir tanesi de tek çocuk sahibi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %50.0' si eşlerinin mesleğini inşaat işçisi olarak belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2003–2004 eğitim-öğretim yılı, ikinci ders yarıyılında toplanmıştır. Öğrencilere tipik durum/olay tekniği uygulanmıştır (Flanagan, 1954, Akt: Tulley ve Chiu, 1998). Uygulamanın yapıldığı gün sınıflarda bulunan öğrencilerden sınıf içindeki problem davranışlarla baş etme sürecinde öğretmenlerinden bekledikleri davranışlarla ilgili kısa bir yazı yazmaları istenmiş ve toplam 689 sayfa yazılı ham veri metni elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci velileriyle yarı yapılandırılmış görüşme

formları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile uzman görüşleri esas alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen ve veli görüşme formları Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı' nda görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulama süresini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak iki öğretmen ve iki veliyle pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmeler, 3 öğretmenin isteği üzerine Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü toplantı salonunda, 2 öğretmen ile de kendi evlerinde aynı görüşmeci tarafından (araştırmacı) yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ayrıca bazı sorular için görüşme formları üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Böylece görüşme sırasında soru sorma ve etkili dinleme işlevleri daha etkili bir biçimde yerine getirilmiştir. Velilerle görüşmeler ev ziyaretleri yapılarak aynı görüşmeci tarafından (araştırmacı) gerçekleştirilmiş, ses- kayıt cihazı kullanılmasına izin verilmediğinden görüşme formu üzerinde notlar alınmıştır. Veri kaybını engellemek için her görüşmenin hemen arkasından alınan notlar gözden geçirilmiş, eksik yerleri tamamlanmış ve Word ortamına aktarılmıştır. Kişisel bilgi formlarından ise çalışma gruplarının özelliklerini belirlemek amacıyla yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. Word ortamına aktarılarak elde edilen yazılı metinlerin okunmasında veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulmuş, araştırmanın amaçları çerçevesinde önemli boyutlar saptanmış ve ortaya çıkan anlama göre belirli kodlar oluşturulmuştur. Yazılı metinler satır satır okunarak, kodlama yapılan bölümlerin altı çizilmiş ve kod yanına yazılmıştır. Kodlamanın güvenirliği için rasgele seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı ve danışman ayrı ayrı kodlama yapmış ve sonuçlar karşılaştırılarak, kodlamanın önyargı ve yanlış anlamadan uzak, ortak bir anlayışa göre yapılması sağlanmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek, benzerlik ve farklılıklar saptanmış ve araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Temaların iç tutarlılığı için bir tema altında yer alan kodların diğer temalar altında yer alan kodlarla örtüşmemesine dikkat edilmiştir. Elde edilen kodlar ve oluşturulan temalar, etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı' nda görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen temalar ve altındaki kodlar sunulurken mümkün olduğunca tanımlayıcı olunmaya dikkat edilmiş, öğretmen, öğrenci ve velilerin ifadelerine doğrudan alıntılarla tırnak içinde yer verilmiştir.

Bulgular

1. Velilere Hangi İstenmeyen Davranışların, Nasıl Bildirildiği İle İlgili Bulgular

1.1. Velilere Hangi İstenmeyen Davranışların, Nasıl Bildirildiği İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan beş öğretmen de, eğitimin bir süreç olduğu ve öğretmen-öğrenci ve veli arasında işbirliği olması gerektiğini vurgulamış, ancak okulda öğretmen-veli iletişiminin yetersizliğinden dolayı, çocukların davranışları hakkında velile-

ri bilgilendirmede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yasal olarak senede üç kez yapılan veli toplantıları da dâhil olmak üzere, velilerin büyük çoğunluğunun okula gelmediğini belirten öğretmenler, bire bir görüşmeler için defalarca haber gönderdikten sonra, ancak birkaç veliyle yüz yüze gelebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre velilerin yapılan toplantılara katılmak ve okula gelmek istememelerinin öncelikli nedeni, okul yönetiminin, velilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesidir. Öğretmenlerin dersini engelleme, öğrencilerin ders saatinden çalma vb. gibi nedenlerle okula gelen velilerin kaba davranışlarla okuldan dışarı çıkarıldığını belirten öğretmenler, bunun sonucu olarak velilerin okuldan uzaklaştığını, okulda olanlarla ve öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Okulda, veli toplantılarının bir gün içinde ve hafta sonu yapılması gibi bir dayatma söz konusu olduğunu belirten öğretmenler, birkaç saat içinde tüm velilere çocuklarının başarı durumları ve davranışları hakkında sağlıklı bilgi verilemeyeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü, "dikkat edin, ders çalıştırın, ilgilenin vb." gibi genel ifadelerin sorunların çözümünde olumlu etki yapamayacağı, velilerin istedikleri zaman okula gelip, çocuğunun okulda neler yaptığı, ne gibi sorunlar yaşadıkları ile ilgili ayrıntılı ve düzenli bilgi alması gerektiği yönündedir. Genellikle herhangi bir sorunu olmayan, başarılı öğrencilerin anne ve babalarının okula geldiğini söyleyen öğretmenler, sorunlu öğrencilerin velilerinin zaten toplantılara gelmediğini, bu nedenle yapılan veli toplantılarının da tam olarak amacına hizmet etmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında üç öğretmen, okula katkı payı adı altında velilerden para toplanmasının da velilerle iletişimi koparıdığını belirtmiş ve bir öğretmen görüşünü; "…velilerimiz zaten ilgisiz, daha önce yapılan toplantılar da işte şu kadar para vereceksiniz şeklinde uygulamalar yaşandığı için…toplantı yapılıyor, okula yine para lazım olmuştur diye düşünüyor olabilirler" şeklinde açıklamıştır. Okul genelinde yapılacak veli toplantıları için ailelere öğrenci aracılığıyla haber gönderdiklerini belirten öğretmenler bu konuyla ilgili açıklamalarını, "çocukla ya da daha büyük olan bir başka öğrenciyle (kardeş veya akraba çocuğu) haber gönderiyoruz" şeklinde yapmışlardır. Veliyle birebir görüşme yapmak için de aynı yolu izlediklerini belirten üç öğretmen, "maalesef defalarca haber göndermek durumunda kalıyoruz gelmeleri için…" şeklinde görüş bildirirken, bir öğretmen, birebir görüşme yapmak istediği velilerle toplantı sırasında konuşup, görüşme talebini kendisinin ilettiğini, bir öğretmen de veli toplantıları dışında hiçbir veliyi okula çağırmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşme sırasında yaptıkları açıklamalara göre; akademik başarısızlık, derse ilgisizlik, okula devamsızlık, ödevlerini yapmama ve derse hazırlıksız gelme, araç-gereç eksikliği, arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet gösterme, kaba ve küfürlü konuşma, velilerin bilgilendirildiği ortak sorunlar olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden örnek ifadeler yer almaktadır.

> **Öğretmen- A:** "…tuvaletini tutamayan öğrencimin evde sürekli dayak yiyen bir öğrenci olduğunu biliyorum ve bu konuyu ailesiyle konuşmak istiyorum….
>
> **Öğretmen- B:** "…öğrencim anne ve babasının onu kayışla dövdüklerini söylediğinde ilk fırsatta annesine, çocuğu kaybetmek istemiyorlarsa kesinlikle bir daha buna başvurmamalarını söyledim…"
>
> **Öğretmen- E:** "…başarısız olan, serseriliğe yönelen çocuklar oldu sınıfımda, velilerini çağırıp, ikaz ettim…"

1.2. Velilere Hangi İstenmeyen Davranışların, Nasıl Bildirildiği İle İlgili Veli Görüşleri

Görüşlerine başvurulan 20 öğrenci velisine, öğretmenlerin kendileriyle nasıl iletişim kurduğu ve çocuklarının hangi problem davranışları hakkında kendilerine bilgi verildiği sorulduğunda, velilerin tamamı öncelikle veli toplantılarını dile getirmiş ve toplantının ne zaman yapılacağı ile ilgili bilginin, çocuklarla haber verildiği (öğrencinin defterine not yazdırılarak ya da sözel olarak) konusunda hem fikir olmuşlardır. Velilerden sekizi veli toplantıları haricinde de çocuğunun durumunu öğrenmek için 15–20 günde bir düzenli olarak okula gidip öğretmeniyle görüştüğünü vurgularken, sekiz veli sadece velilere yönelik okul genelinde bir toplantı yapıldığında okula gittiğini, bunun dışında herhangi bir şikâyet olmadığı sürece okula gitmediğini belirtmiştir. Dört veli ise özel görüşme için hiç okula çağrılmadığını ve sadece veli toplantılarına gittiğini ifade etmiştir.

Görüşme sırasında 16 veli, aynı yöntemle (çocukla not gönderilerek) birebir görüşme için de okula çağrılıp, öğretmenle yalnız görüştüğünü ifade ederken görüşlerini genellikle "çocuğumun okulda yaptığı şeyleri bilmek istiyorum", "şikâyetiniz olursa bana haber edin, ben ilgilenirim diyorum", şeklinde ifade etmişlerdir. Veli toplantılarının içeriği ile ilgili olarak dört veli, yıl içinde yapılan iki veli toplantısının da katkı parası isteme amacıyla yapıldığına inandığını belirtmiş ve bu konuyla ilgili düşüncelerini genellikle "iki toplantı yapıldı, biri katkı parası, diğeri de kitap parası için, sürekli para toplanıyor" şeklinde ifade etmiştir. İki öğrenci velisinin görüşü ise, veli toplantılarının çoğunlukla genel konularla (çocukların genel başarı durumu ve okulun ihtiyaçları vb.) ilgili olduğu şeklindedir. Veli toplantıları dışında bire bir özel görüşme için de okula çağrıldığını ifade eden 16 öğrenci velisine göre öğretmenlerin onları öncelikli olarak bilgilendirdiği istenmeyen davranışlar; araç-gereç eksikliği, ödevlerini yapmama, akademik başarısızlık, derse hazırlıksız gelme ve ders esnasında konuşma-gevezelik yapma davranışları olmuştur. Bunların yanı sıra üç veli çocuğunun "kavga etme", iki veli "temiz olmama, kendini temiz tutmama", iki veli "arkadaşlarını rahatsız etme", bir veli "öğretmenle inatlaşma", bir veli "yetersiz beslenme" ve bir veli de "içine kapanık olma ve ağlama" davranışları hakkında öğretmenle bire bir görüşme yaptığını ifade etmiştir. Bu görüşmelerin genellikle çocuğun yanında değil, sınıf dışında başka bir yerde yapıldığını (koridor, başka bir sınıf ya da oda vb.) belirten velilerin açıklamalardan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

> **Veli- A:** "…birkaç kez defter, kitap eksik, tamamlansın diye çağrıldım, bir kez de ders çalışmıyor, çalışsın, derslerine yardım edin diye not gönderdi eve…"
>
> **Veli- B:** "…çocuklar bana toplantı var ya da öğretmen çağırdı demezse çok kızarım, babası da bazen gidiyor ama ben daha çok giderim, ders çalışmıyor diyor öğretmeni genelde…"

2. Problem Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğrencilerin Öğretmenlerinden, Öğretmenlerin Velilerden, Velilerin Öğretmenlerden Beklediği Davranışlar İle İlgili Bulgular

2.1. Problem Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğrencilerin Öğretmenlerinden Beklediği Davranışlar İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin öğretmenlerinden en fazla onlara dayak atmamalarını, eksi not verme, tek ayaküstünde durdurma, Beden Eğitimi dersine çıkarmama ve sınıftan dı-

şarı atma cezalarını vermemelerini ve sinirlenip bağırarak, onları korkutmamalarını, sorun davranış hakkında açıklama yapıp, nasihat ederek rehberlik yapmalarını beklediği görülmüştür. Öğretmenlerinin onlara karşı olumlu tepkiler (onları karşılarına alıp konuşma, açıklamalarını dinleme, neden bu şekilde davrandıklarını sorarak, davranışın nedenlerini araştırma, haklıyı ve haksızı ayırt etme, ilgi ve sevgi gösterme, ceza vermeden önce uyarıda bulunma, anlayışlı, sabırlı, esprili bir şekilde yaklaşma, arkadaşça davranma, güler yüzlü olma, onları dövecekmiş gibi durmama, işini sevgiyle yapma) göstermelerini beklediklerini ifade eden öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci- V: " …öğretmenimin bize iyi davranmasını, bizi karşısına alıp konuşmasını isterim. Bazı günler yanımıza gelip bizimle konuşsun…"

Öğrenci- Z: "…Öğretmenim ders yaparken ara sıra gülmekle ilgili bir şeyler kattığında sanki babam gibi oluyor. Onun her zaman böyle yapmasını isterdim…"

Öğrencilerin genellikle "öğrenci şikâyetlerini dinlemesin, yaptığının yanlış olduğunu dışarıda anlatsın", şeklinde ifade ettikleri dersin akışının bozulmasına izin vermeme, çoğunlukla "hem kızlara hem erkeklere ceza versin, haklıyı haksızı ayırt etsin önce, sonra vursun vuracaksa", vb. şeklinde ifade ettikleri adil olma, " arkadaşlarımızın ayıplarını ortaya koymasın, sınıftan dışarı atmasın, içerde bekletsin" şeklinde dile getirdikleri öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmeme, öğrencilerin öğretmenlerinden bekledikleri diğer davranışlar olmuştur. Öğretmenlerinden ayrıca, verdikleri sözleri tutmalarını, her zaman tutarlı davranarak, güvenilir olmalarını ve sorunların çözümünde velileriyle işbirliği yapmalarını beklediklerini ifade eden öğrencilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrenci- B: "…her yerde aynı davransın, yok bazı yerlerde iyi bazı yerlerde kötü, böyle tepki istemiyorum ben…"

Öğrenci- C: "…dersin ortasında bazı kişilerle uğraşıyor, o sırada dersi unutuyor bunu yapmamasını istiyorum…"

Öğrenci- E: "…bence velimizle konuşmalı…"

Akademik başarısızlık, dersi dinlememe ve ödevleri yapmama gibi istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda bazı öğrenciler öğretmenlerinden, dersleri zayıf öğrencilere daha çok ilgi göstermesini (tahtaya kaldırma, soru sorma vb.) (6 öğrenci), başarılı ve başarısız öğrenciyi aynı sırada oturtmasını (2 öğrenci), dersleri zayıf olan öğrencileri ön sıralara almasını (6 öğrenci) ve sonucu kötü olan sınavları iptal edip yeniden sınav yapmasını (4 öğrenci) beklediklerini ifade etmiştir. Farklı olarak bazı öğrenciler, "ben öğretmenimin dayaktan anlayana dayakla karşılık vermesini istiyorum, öğretmenim vurmayınca onunla alay ediyorlar" vb. şeklinde görüş bildirerek, uyarıları dinlemeyen öğrencilerin dayağı hak ettiklerini, bu nedenle öğretmenin o öğrencileri dövmesini beklediği şeklinde görüş bildirmiştir (5 öğrenci). Sekiz öğrenci ise, " beni dövsün ama annemi-babamı çağırmasın" vb. şeklinde görüş bildirerek, öğretmenlerin ailelerini okula çağırmamasını beklediklerini ifade etmiştir.

2.2. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğretmenlerin Velilerden Beklediği Davranışlar İle İlgili Bulgular

2.2.1.Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğretmenlerin Velilerden Beklediği Davranışlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan beş öğretmenin, öğrenci kız ya da erkek olsun velilerden öncelikle "çocuklarına fiziksel şiddet uygulamamalarını", dört öğretmenin bunun yanı sıra velilerden çocuğa olumlu yaklaşmalarını, sevgi ve ilgi göstermelerini beklediklerini ifade ederek hemfikir oldukları görülmüştür. Bir öğretmen görüşünü; "velilerle yaptığım tüm görüşmelerde çocuğa olumlu şekilde yaklaşmalarını söylüyorum, baskı yapmayın, sevin, okşayın, hatta aşırıya kaçmamak şartıyla şımartın diyorum" şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen, "…derslerinde en problemli olan öğrencilerin dayak yediğini biliyorum, veliye çocuğu kayışla dövmeyi kesinlikle bırakmasını, çocuğunu kazanmak istiyorsa bunun çok yanlış bir hareket olduğunu söyledim…" şeklinde açıklama yapmıştır. Bunların yanı sıra bir öğretmen velilerden çocuğun ders çalışmasına yardım etmelerini beklediğini ifade ederken bir diğer öğretmen, çocukların anne ve babalarının büyük çoğunluğunun okuma-yazma bilmemesi nedeniyle ders konusunda ailelerden çok fazla bir şey bekleyemediğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmenin velilerden beklediği davranışlar ise, çocukla diyalog kurma, çocuğun gün içinde ne yaptığı ile ilgilenme, okul dışında kimlerle görüştüğü ve nerelere gittiği hakkında bilgi sahibi olma, çocuğun arkadaş çevresini tanıma ve çocuğun evde veya okul dışında yaşadığı sorunları öğretmenle paylaşma olmuştur. "…bu gün okulda ne yaptınız?, arkadaşlarınız ne yaptı? diye sorun, çocuklar bize her şeyi anlatmazlar ama size anlatırlar, gelip bizi bilgilendirin diyorum…" şeklinde görüş bildiren öğretmen, öğrenci velilerinden okula gelerek, öğretmenle yüz yüze görüşme yapmalarını ve çocuğun durumunu sormalarını beklediğini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan diğer dört erkek öğretmenden farklı olarak bayan öğretmen velilerden öncelikle çocuklarının temizliğine ve beslenmelerine dikkat etmelerini beklediğini ifade ederek bu konudaki görüşünü, "… temiz tutulduklarını söyleyemem, bitlenme sorunu yaşıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir.

2.2.2. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğretmenlerin Velilerden Beklediği Davranışlarla İlgili Veli Görüşleri

Kız ve erkek öğrenci velilerinin çoğunluğu öğretmenlerin kendilerinden öncelikle "çocukların derslerine yardım etmelerini" (12 veli) ve "eksik ders araç-gereçlerini tamamlamalarını" (10 veli) beklediğini ifade ederek benzer görüş bildirmişlerdir. Dokuz veli öğretmenin, çocukların temizliğine, kılık kıyafetlerine ve beslenmelerine dikkat etmelerini istediğini belirtirken, sekiz veli öğretmenin onlardan çocukların okuldaki derslerini ve devam durumlarını takip etmelerini beklediğini ifade etmiştir. Dört velinin görüşüne göre ise öğretmenin onlardan beklentisi, düzenli olarak okula gitmeleri ve öğretmenle görüşmeleridir. Bunların yanı sıra üç veli, öğretmenin kendilerinden çocuklarına sevgi ve ilgi göstermelerini, iki veli ise çocuklarına dayak atmamalarının istendiği şeklinde görüş bildirmiştir. Okuma-yazma bilmedikleri için öğretmenin onlardan ders çalıştırma konusunda bir isteğinin olamayacağını belirten iki veliden biri bu konuyla ilgili olarak, " çoğu zaman ne dediğini anlayamıyorum ama benden beklentisi çocukların eğitimlerine devam etmesi, okulu bırakmaması" şeklinde görüş bildirmiştir. Ellerinden geleni yaparak, öğretmenin beklentilerine cevap vermeye ve destek olmaya çalıştıklarını vurgulayan velilerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Veli- A: "…öğretmeni bize çocuğun kafasına vurmayın diyor, çocukların ders çalışmasına yardım edin, sokağa bırakmayın diyor. Bende odaya kapatıyorum, öğretmen ne derse yapıyorum…"

Veli- C: "…çocukla konuşmamı, kitap okutturmamı istiyor. Bende öğretmene destek olmak için konuşturmaya, hikâye kitaplarını okutmaya çalışıyorum…"

Veli- D: "…sokağa bırakma, kapıyı kapat diyor, vallahi bende elimle oklavayla odaya kapatıyorum ders çalışsın diye…"

2.3. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Velilerin Öğretmenlerden Beklediği Davranışlar İle İlgili Bulgular

2.3.1. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Velilerin Öğretmenlerden Beklediği Davranışlarla İlgili Veli Görüşleri

Velilerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde 10 velinin, çocuk istenmeyen bir davranış yaptığında öğretmenden "çocuğa kızıp-bağırmasını" beklediği görülmüştür. Erkek öğrenci velilerinin çoğunlukta (8 veli) olduğu 10 velinin üzerinde hemfikir olduğu davranış ise, öğretmenin mecbur kaldığında istenmeyen davranış gösteren öğrenciyi dövmesidir. Çocukların yaramazlık yaparak, öğretmenlerini çok kızdırarak veya üzerek dayağı hak ettikleri yönünde ortak görüş bildiren bu veliler, konuyla ilgili görüşlerini genellikle " …yaramazlık yaparsa kızsın, öğretmenlerin hakkıdır, onların iyiliği için döver", "…onu kızdırıp üzerlerse dövsün, öğretmene saygılı olmayı öğrensinler, kızıp-bağırsın" şeklinde ifade etmişlerdir. Çoğunluğu kız öğrenci velisi (7 veli) olmak üzere dokuz veli, öğretmenden öğrencilere sevgi ve ilgi göstermesini beklediğini ifade ederken, yedi velinin beklentisi de öğrenciye vurulmaması ve öğretmenin çok mecbur kalmadıkça "kızarak bağırmaması" yönünde olmuştur. Bir veli bu konuyla ilgili görüşünü, "bağırmasını, vurmasını istemiyorum, çünkü o zaman okula hiç gitmez" şeklinde ifade ederken, bir diğer veli "bir şey olursa bizi çağırsın, çok mecbur kalırsa bağırabilir ama vurmasın" şeklinde görüş belirtmiştir. Beş veli genellikle; "şikâyeti varsa bana haber etsin" şeklinde açıklama yaparak, öğretmenden çocukla ilgili herhangi bir durum olduğunda onlara bildirmesini istediğini belirtmiş, dört veli ise, öğretmenin çocuklara akıl vermesini, nasihat etmesini, yol göstermesini beklediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra iki veli "yol göstersinler, biz ne yapacağımızı bilmiyoruz, öğretsinler" şeklinde görüş bildirerek, öğretmenlerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda da kendilerine yardım etmelerini, bir veli "öğretmenlerden eve olumlu haberler de göndermelerini", dört veli ise "hiç evimize gelmedi, evlerimize gelip bizimle tanışsalar" şeklinde görüş bildirerek, öğretmenlerden ev ziyareti yapmalarını da beklediğini ifade etmiştir.

2.3.2. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Velilerin Öğretmenlerden Beklediği Davranışlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere velilerin onlardan ne tür davranışlar beklediği sorulduğunda, dört öğretmen, velilerin direkt "çocuğu dövmelerini" istediğini ifade ederek, hem fikir olmuştur. Üç öğretmen bu konudaki görüşlerini genel olarak "…velilerin tek isteği, hoca eti senin kemiği benim… döv hoca diyor, başka bir şey yok, vallahi bende çalıştıramıyorum diyor", "keşke farklı beklentileri olsa, çocuklarının ne yapabileceklerini onlarda biliyor, döv diyor" şeklinde belirtirken bir öğretmen, "velilerimin doğrudan bir beklentisi olmadı, ancak geçen gün tokat attığım öğrenci-

lerden birinin velisi, kumar oynaması vardı bu öğrencinin, ilk iş olarak bu olayı anlattım veliye, beni onayladı " şeklinde görüş bildirerek, dayak beklentisinin olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmene göre velilerin bir diğer beklentisi, çocuklarının sınıfta kalmamasıdır. Bunun yanı sıra, velilerinin fazla ödev verilmesi yönünde isteğiyle de karşılaştığını belirten bir öğretmen, …çocuklara neden ödev vermiyorsunuz diye yakınıyorlar bana, evde ödev yapılarak dersin öğrenilemeyeceğini anlatıyorum sürekli, yani bilmiyorum anlıyorlar mı anlamıyorlar mı…" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen ise, "baştan bu yana eti senin kemiği benim veya çok ödev verin başını dersten kaldıramasın gibi bir beklentiyle yanıma gelmemeleri için ikaz etmişimdir. Genellikle söylediklerimi dinleme var, maalesef velilerimiz böyle" şeklinde görüş bildirerek, şu ana kadar velilerin herhangi bir isteğiyle karşılaşmadığını ifade etmiştir.

3. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğrencilerin Öğretmenlerinden Beklediği Davranışlar, Öğrencinin Cinsiyetine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1' de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin, sorun davranışlarla baş etme konusunda öğretmenlerinden bekledikleri davranışlarla ilgili görüşleri farklılaşmaktadır.

Tablo 1. Kız ve Erkek Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Öğretmenlerinden Beklediği Davranışlar İle İlgili Dağılım

Öğretmenlerden Beklenen Davranışlar	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Dayak atmama (Bedeninde güç kullanmama)	23	30.6	27	27.8	**50**	**29.0**
Ceza vermeme (Eksi not verme, tek ayaküstünde durdurma, Beden Eğitimi dersine çıkarmama, sınıftan atma)	7	9.3	37	38.1	**44**	**25.8**
Sinirlenip bağırmama-korkutmama	14	18.6	28	28.6	**42**	**24.4**
Rehberlik yapma (Açıklama yapma-nasihat etme)	21	28.0	17	17.5	**38**	**22.0**
Öğrenciyle iletişim kurma (Öğrenciyle konuşma, açıklamalarını dinleme, davranışın nedenlerini sorma, haklıyı ve haksızı ayırt etme)	18	24.0	17	17.5	**35**	**20.3**
Öğrenciyle ilgilenme ve sevgi gösterme	18	24.0	14	14.4	**32**	**18.6**
Ceza vermeden önce uyarıda bulunma	13	17.3	18	18.5	**31**	**18.0**
Arkadaşça davranma (Anlayışlı, sabırlı ve esprili olma, öğrencinin gönlünü alma)	11	14.6	20	20.6	**28**	**16.2**
Güler yüzlü olma ve işini sevgiyle yapma	17	22.6	9	9.2	**26**	**15.1**
Dersin akışının bozulmasına izin vermeme (Şikâyetleri dinlememe, öğrencilerin hatalarını sınıf içinde ortaya koymama, öğrenciyle sınıf dışında konuşma)	9	12.0	16	16.4	**25**	**14.5**
Adil olma (Öğrenciler arasında ayrım yapmama, eşit davranma)	10	13.3	13	13.4	**23**	**13.3**
Öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmeme (Alay etmeme, öğrencinin kendisine ya da ailesine hakaret etmeme, kötü sözler söylememe, laf atmama)	4	5.3	13	13.4	**17**	**9.8**
Velilerle işbirliği yapma (Veliyi okula çağırma, sorunları birlikte çözme)	9	12.0	7	7.2	**16**	**9.3**
Güvenilir olma (Verdiği sözleri tutma, davranışlarında tutarlı olma)	4	5.3	4	4.1	**8**	**4.6**

Öğretmenin öğrenciye dayak atmaması (%29.0), ceza vermemesi (%25.8) ve sinirlenip, bağırarak korkutmaması (%24.4), öğrencilerin geneli tarafından öğretmenden beklenen öncelikli üç davranıştır. Ancak yüzdelik oranlar incelendiğinde, "öğretmenlerin dayak atmamasını" daha çok kız (%30.6), "eksi not verme, tek ayaküstünde durdurma, Beden Eğitimi dersine çıkarmama ve sınıftan atma gibi cezalarını vermemesini" ise daha çok erkek öğrencilerin (%38.1) beklediği görülmektedir. Yüzdelik oranlara göre, kız öğrencilerin öğretmenlerden en fazla beklediği ikinci davranış, açıklama yapma-nasihat etme (%28.0) iken, erkek öğrencilerin ikinci beklentisi, öğretmenin sinirlenip-bağırmaması ve öğrencileri korkutmaması (%28.6) olmuştur. Erkek öğrencilerin beklentileriyle ilgili yüzdelik oranlar incelendiğinde ise, en yüksek üçüncü beklentinin, kızların ilk beklentisi olan "dayak atmama" davranışı olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde; öğretmenin dayak atmaması, rehberlik yapması, öğrenciyle iletişim kurması, öğrencilerle ilgilenip, sevgisini göstermesi, güler yüzlü olup, işini sevgiyle yapması, velilerle işbirliği yapması ve güvenilir biri olması, çoğunlukla kız, buna karşılık ceza vermeme, sinirlenip-bağırarak öğrencileri korkutmama, ceza vermeden önce uyarıda bulunma, arkadaşça davranma, dersin akışının bozulmasına izin vermeme, adil olma ve öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmeme ise çoğunlukla erkek öğrencilerin beklediği öğretmen davranışları olmuştur *(Tablo 1.'de gölgelendirilmiştir)*.

4. Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Birbirlerinden Beklentileri Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2, öğretmen, öğrenci ve velilerin problem davranışlarla baş etme sürecinde birbirlerinden beklediği davranışları bir arada göstermektedir. Öğrenci ve velilerin hemfikir oldukları öğretmen davranışları; öğrenciye sevgi ve ilgi gösterme, dayak atmama, kızıp-bağırmama, öğrencinin okula devamı, dersleri veya davranışlarıyla ilgili herhangi bir sorun olduğunda veliye haber vererek/ okula çağırarak, sorunları birlikte çözme ve öğrenciye rehberlik yapmadır. Ancak tabloda görüldüğü gibi, problem davranışlarla baş etmede öğretmenden en fazla beklenen davranışlarla ilgili öğrenci ve veli görüşleri farklılaşmıştır. Öğrencilerin ortalama %45.3' ü öğretmenden en çok dayak atmama, eksi not verme, tek ayak üstünde durdurma, sınıftan atma gibi cezalarını vermeme ve sinirlenip-bağırmama davranışlarını beklediğini ifade ederken, 10 velinin beklentisi, öğretmenin sorun davranış gösteren öğrenciye kızması-bağırması, 10 velinin beklentisi ise, öğretmenin hak ettiği takdirde öğrenciyi dövmesi yönünde olmuştur.

Tablo 2. Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Konusunda Birbirlerinden Beklentileri

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNDEN BEKLEDİĞİ DAVRANIŞLAR		ÖĞRETMENLERİN VELİLERDEN BEKLEDİĞİ DAVRANIŞLAR				VELİLERİN ÖĞRETMENLERDEN BEKLEDİĞİ DAVRANIŞLAR			
		ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ		VELİ GÖRÜŞLERİ		VELİ GÖRÜŞLERİ		ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	
Davranışlar	**f**	**Davranışlar**	**f**	**Davranışlar**	**f**	**Davranışlar**	**f**	**Davranışlar**	**f**
-Dayak atmama	50	-Dayak atmama	5	-Ders çalışmasına yardım etme	12	-Kızma-bağırma	10	-Dayak atma	4
-Ceza vermeme	44	-Sevgi ve ilgi gösterme	4	-Ders araç-gereçlerini tamamlama	10	-Dayak atma	10	-Öğrenciyi sınıfta bırakma	2
-Sinirlenip bağırmama-korkutmama	42	-Okuldaki durumunu (ders ve okula devam) takip etme	3	-Temizliğine, kılık-kıyafetine ve beslenmesine dikkat etme	9	-Sevgi ve ilgi gösterme	9	-Fazla ödev verme	1
-Rehberlik yapma	38	-Ders çalışmasına yardım etme	2	-Okuldaki durumunu (ders ve okula devam) takip etme	8	-Dayak atmama	7		
-Öğrenciyle iletişim kurma	35	-Okula düzenli ziyaretler yaparak, öğretmenle görüşme	2	-Okula düzenli ziyaretler yaparak, öğretmenle görüşme	4	-Kızıp-bağırmama	7		
-Öğrenciyle ilgilenme ve sevgi gösterme	32	-Öğretmene çocuk hakkında (yaşadığı sorunları vb.) bilgi verme	2	-Sevgi ve ilgi gösterme	2	-Okuldaki durumu (dersleri, okula devamı veya herhangi bir şikâyet) hakkında veliye bilgi verme	5		
-Ceza vermeden önce uyarıda bulunma	31	-Arkadaş çevresini tanıma	2	-Dayak atmama	2	-Rehberlik yapma (Akıl verme-nasihat etme	4		
-Arkadaşça davranma	28	-Çocukla iletişim kurma	2	-Sağlık problemiyle ilgilenme	3	-Öğrenciye derslerinde yardım etme	4		
-Güler yüzlü olma ve işini sevgiyle yapma	26	-Gün içinde ne yaptığıyla (okulda ve okul dışında) ilgilenme	1	-Çocukla iletişim kurma	2	-Ev ziyareti yapma-veliyle tanışma	4		
-Dersin akışının bozulmasına izin vermeme	25	-Temizliğine, kılık-kıyafetine ve beslenmesine dikkat etme	1	-Çocuklara zaman ayırma	2	-Veliye rehberlik yapma (yol gösterme)	2		
-Adil olma	23	-Ders araç-gereçlerini tamamlama	1	-Arkadaş çevresini tanıma	1	-Çocuğu sınıftaki diğer öğrencilerin olumsuz davranışlarından koruma	1		
-Öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmeme	17	-Geç saatlere kadar TV.izlemesine izin vermeme	1	-Eğitimine devam etmesini sağlama	1	-Çocuğu üzmeme	1		
-Velilerle işbirliği yapma	16					-Eve olumlu mesajlar gönderme	1		
-Güvenilir olma	8								

Öğrenci beklentilerinin velilerden farklılaştığı diğer öğretmen davranışları; ceza vermeden önce uyarıda bulunma, arkadaşça davranma, güler yüzlü olma, işini sevgiyle yapma, dersin akışının bozulmasına izin vermeme, adil olma, öğrenciyi küçük düşürmeme ve güvenilir olmadır.

Veliler ise öğretmenden; öğrenciye derslerinde yardım etme, ev ziyareti yaparak, veliyle tanışma, veliye nasıl davranması gerektiği ile ilgili yol gösterme, çocuğu sınıftaki diğer öğrencilerin olumsuz davranışlarından koruma, çocukları üzmeme ve aileye olumlu mesajlar gönderme davranışlarını beklediklerini ifade ederek öğrencilerden farklılaşmışlardır. Problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin velilerden beklediği ve velilerin de benzer görüş bildirerek öğretmenlerle hemfikir olduğu veli davranışları; öğrenciye ders çalışırken yardım etme, eksik ders araç-gereçlerini tamamlama, öğrencinin temizliğine, kılık-kıyafetine ve beslenmesine dikkat etme, öğrencinin okuldaki durumunu (derslerdeki başarısı ve okula devam) takip etme, düzenli bir şekilde okula giderek, öğretmenle görüşme, çocuğa sevgi ve ilgi gösterme, dayak atmama, çocukla iletişim kurma ve çocuğun arkadaş çevresini tanımadır. Ancak tablo incelendiğinde, öğretmenlerin velilerden beklediği davranışlar konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin de farklılaştığı görülmektedir.

Beş öğretmen, velilerden daha çok "öğrenciye dayak atmamalarını" istediklerini bildirirken, velilerin çoğunluğu (12 veli), öğretmenlerin kendilerinden "öğrencinin derslerine yardım etmelerini" beklediğini ifade etmiştir. Dört öğretmen, velilerden çocuklarına ilgi ve sevgi göstermelerini beklediklerini ifade ederken, 10 veli öğretmenlerin genellikle "eksik ders araç-gereçlerini tamamlanması" beklentisinde olduğunu belirtmiştir. Üç öğretmen velilerden, çocuğun okuldaki durumunu (ders ve okula devam) takip etmelerini beklediklerini ifade ederken, dokuz velinin ortak görüşü öğretmenlerin daha çok çocukların kılık-kıyafet, temizlik ve beslenmelerine dikkat etmelerini bekledikleri şeklinde olmuştur. Öğretmenlerden farklı olarak veliler, öğretmenlerin onlardan çocuğun sağlık problemleriyle ilgilenme, çocuğa zaman ayırma ve çocuğun eğitimine devam etmesini sağlama yönünde davranışlar beklediklerini ifade etmiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin, çocuk hakkında öğretmene bilgi verme, çocuğun gün içinde ne yaptığıyla ilgilenme ve çocuğun geç saatlere kadar televizyon izlemesine izin vermeme beklentileri yönünde görüş bildiren veli olmamıştır. Velilerin öğretmenlerden beklentileri ile ilgili veli ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında ise, iki grubun üzerinde hemfikir olduğu tek beklenti, dayak atma davranışı olmuştur. Ancak tablo incelendiğinde, velilerin öğrencilerin sorun davranışlarla baş etmede öğretmenlerden beklediği başka davranışlar da olduğu, öğretmenlerin ise velilerin bu beklentilere sahip olduğu/olabileceği yönünde görüş bildirmediği görülmektedir. Öğretmenler, velilerin diğer beklentilerini "öğrenciyi sınıfta bırakmama ve fazla ödev verme" olarak ifade etmişlerdir.

5. Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Okuldaki Disiplin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Neler Yapılabileceği/ Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

5.1. Okuldaki Disiplin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Neler Yapılabileceği/ Yapılması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde önceliğin; okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, eksik araç-gereç ve materyallerin tamamlanması, (5 öğretmen), aile ile ilişkilerin geliştirilerek, velilerin daha duyarlı hale getirilmesi (5

öğretmen), rehberlik ve psikolojik yardım konusunda destek sağlanması (4 öğretmen) ile öğrenci-öğretmen iletişimini arttırma ve sıcak bir ortam oluşmasını desteklemeye yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesine (4 öğretmen) verildiği görülmüştür. Aile ile iletişime önem verilerek, velilerin daha duyarlı hale getirilmesi, beş öğretmenin disiplin sorunlarının çözümünde öncelik verdikleri bir diğer yaklaşım olmuştur. Bir öğretmen bu konuda, "…okulumuzda velilerle aramızda büyük bir kopukluk var, maalesef birincil konumuz olan ailelere zaman ayıramıyoruz, en kısa zamanda velileri kazanmamız gerekiyor…" şeklinde görüş bildirirken, bir diğer öğretmen "öğretmenler ve veliler işbirliği yaptıktan sonra kesinlikle çocuklarda davranış bozukluğu nadir görülür…" şeklinde ifade ederek, tutumların aynı olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin aile ile sağlıklı bir iletişim kurma ve disiplin sorunlarının çözümünde veli desteğini sağlama konusuna getirdikleri öneri ise, veli ziyaretleri olmuştur.

Velilerin kibar bir şekilde karşılanması, hoşgörüyle yaklaşılması, ilgi gösterilmesi, görüşme için uygun ortamların hazırlanması, çeşitli etkinlikler düzenlenerek (tiyatro, dinleti, kermes, sergi vb.) velilerin davet edilmesi öğretmenlerin, velileri okula yönlendirmek amacıyla getirdiği diğer öneriler olmuştur. Öğretmenler genellikle; "…idarenin ve öğretmenlerin gelen veliyle ilgilenmesi lazım…", "hoş geldin bile denmiyor çoğu zaman" şeklinde açıklama yaparak, her veliye gerekli nezaketin gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okula rehberlik ve psikolojik yardım konusunda destek sağlanması, öğretmenlerin disiplin problemlerinin çözümünde dile getirdikleri bir diğer öncelikli konu olmuştur. Öğretmenler ayrıca; yöneticilerin bu süreçteki sorumluluklarına dikkat çekerek, kuralları belirleme ve uygulanmada davranış bütünlüğü içinde olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Okulun genel kuralları, disiplin yönetmeliği, sınıf geçme sistemi, okula devamsızlık ve sonuçları vb. hakkında velilere bilgi verilmesine dikkat çeken öğretmenler, yöneticilerin disiplin toplantıları düzenleyerek, kuralların işleyişinin izlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gerektiğine inandıkları diğer çalışmalar ise; güvenlik önlemlerinin alınması, sosyo-ekonomik açıdan çok kötü durumda olan öğrencilere yardım edilmesi, öğretmenler ve öğrencilere yönelik ödül sisteminin geliştirilmesi ve özellikle aile planlaması, kız ve erkek çocuklar arasında hiçbir farkın olmadığı konusunda aileleri bilinçlendirme amacıyla okulda eğitici toplantılar düzenlenmesidir.

5.2. Okuldaki Disiplin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Neler Yapılabileceği/ Yapılması Gerektiğine İlişkin Veli Görüşleri

Öğrenci velilerinin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, sorunların çözümüne yönelik önerilerin çoğunlukla, okulun fiziksel koşullarının düzeltilmesi, okulda güvenlik önlemlerinin alınması, çok ciddi sorunlar yaratan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması ya da başka okullara aldırılması, velilerle işbirliği yapılması, kuralların olması-uygulanması, genel kurallar hakkında öğrencilere ve velilere bilgi verilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı veliler branş öğretmeni eksikliğinin tamamlanması, maddi sorunlar yaşayan ailelere yardım edilmesi, sağlık problemleri olan çocuklar için destek sağlanmasına dikkat çekmiş, birkaç veli de ailelerin katılabilecekleri sosyal etkinlikler düzenlenmesinin öğretmen-öğrenci-veli iletişimine olumlu etki yapacağını düşündüklerini ifade etmiştir. Aşağıda, velilerin disiplin problemlerinin çözümüyle ilgili görüşlerinden örnek ifadeler yer almaktadır.

Veli- S: "… güvenlik istiyorum ben okuldan. Okulun her yerinde sigara içiyorlar, küfür ediyorlar, bıçak çekiyorlar, bu nasıl okuldur…"

Veli- U: "…disiplinli bir okul istiyorum, kuralları belli olsun, temiz olsun, öğretmenleri de tam olsa keşke…"

Veli- Z: "…çocukların yaptıkları çalışmaların sergilendiği, velilerin de katıldığı toplantılar yapılabilir, öğretmenler ev ziyareti yapabilirler…"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul ve aile çocuktan farklı beklentileri olan iki toplumsal kurumdur. Şimşek ve Tanaydın (2001)' in belirttiği gibi okulda yapılan evde anne ve babalar tarafından desteklenmediğinde, okul ve ev yaşantıları bütünleşmediğinde etkili okul öğretimi gerçekleşememektedir. Öğretmen, öğrenci ve veli arasında olumlu bir iletişim ve işbirliği sağlamanın en önemli kaynaklarından biri de öğrencilerin gelişimin tartışıldığı, problemlerin ve gereksinimlerinin belirlendiği işlevsel okul-aile toplantılarıdır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular veli-öğretmen görüşmelerinin işlevsel olmadığı yönündedir. Öğretmenler görüşmelerin planlama ve yürütülme biçiminin, öğrencilerle ilgili problemlerin tartışılması için gerekli ortam ve olanakları sağlayamadığını düşünmekte, veli toplantısının bir gün içinde, hafta sonu ve okul genelinde yapılmasını ve okul yönetiminin velilere karşı tutumunu olumsuz değerlendirmektedir. Toplantı ve görüşmelere katılmayan/katılmak istemeyen veliler öğretmenler tarafından ilgisiz ve çocuklarıyla ilişkilerine çok az önem veren anne-babalar olarak algılanmakta, gerek öğretmenler gerekse veliler veli toplantılarının para toplama amacıyla (zorunlu bağış) yapıldığını düşünmektedir. Elde edilen bu bulgular, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzer olmuştur. İncelenen araştırmalarda da öğretmen-veli görüşmelerinin, öğrenci notlarının veliye aktarılması olarak nitelendirildiği, öğretmenlerin velileri ilgisiz ve toplantıların planlama ve yürütülüş biçimini yetersiz algıladığı (Demirbulak, 2003), aile katılımını engelleyen en önemli faktörlerin, yöneticilerin aileye karşı olumsuz tutumları (kendilerine değer vermeyen, nazik ve saygılı davranmayan personel) ile aileyle işbirliğine karşı ilgisizlikleri, zaman yetersizliği, ekonomik şartlar, çalışma saatleri ve iletişim problemleri olduğu görülmektedir (Lemlech, 1999; Ensari ve Zembat, 1999, Akt: Şahin ve Ünver, 2005, 25; Gümüşeli, 2004).

Okul yöneticileri ve öğretmenler anne-baba gibi önemli bir okul paydaşını çocukların eğitimlerine katkıda bulunabilecek şekilde kazanılmasından sorumludur. Okul-aile işbirliğini geliştirmek için öncelikle velilerde toplantılarda para toplanacağı/toplanıyor şeklinde oluşan olumsuz tutumları değiştirme konusunda çaba gösterilmesi gerekmektedir. Görüşmeler okul genelinde yapılan genel toplantıların yanı sıra bire-bir öğretmen-öğrenci ve veli görüşmesi şeklinde planlanarak velilerin evde eğitim konusunda etkili bir şekilde bilgilenmeleri sağlanabilir. Toplantı gündeminde önceliği okulun maddi ihtiyaçlarına değil, çocukların okulda ne öğrendiklerine ve ne öğreneceklerine, çocuğun öğrenmeye karşı tutumuna, evdeki yaşantılarına, çocuklarına yapabilecekleri yardım önerilerine, çocukların ihtiyaçları ve sorunlarına vererek okul-veli işbirliğin de olumlu başlangıçlar yapılabilir.

Öğretmen ve velilerin açıklamalarına göre; okul genelinde yapılan toplantılarda velilere genellikle öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili problem davranışları hakkında bilgi verilmekte, kişilere ve çevreye zarar verici, toplum-

sal beklentilere uygun olmayan, psikolojik ve fizyolojik kökenli olabilecek problem davranışlarla ilgili bilgilendirme ise ikili görüşmelerle yapılmaktadır. Bire-bir görüşmelerin genellikle çocuğun yanında değil, sınıf dışında başka bir yerde yapıldığını (koridor, başka bir sınıf ya da oda vb.) belirten velilerin, öğretmenlerin bu davranışlarını olumlu algıladığı söylenebilir. Ancak her iki grubun da telefon görüşmeleri ve aile ziyaretlerinin yapılmadığını belirtmesi, veliyle iletişim kurma kanallarının sınırlı tutulması açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Ev ve okul arasındaki iletişimi güçlendirmek için toplantılar dışında veliler için kültürel etkinlikler, eğitici kurslar, bilgilendirici panolar düzenlenip, çocukların durumları ile ilgili bilgi veren kutlama kartları, broşürler, öğrenciler hakkında raporlar vb. hazırlanabilir. Okuma-yazma bilmeyen veliler için alternatif iletişim yolları üretilmeli, ailelere okulu ziyaret etmeleri için ortam hazırlanmalı, telefon görüşmeleri ve ev ziyaretleri yapılarak öğretmen-aile ortaklığı geliştirilmelidir. Okul-öğrenci ve veli beklentilerinin doğru şekillenebilmesi, karşılıklı yardımlaşma ve işbirliğinin geliştirilmesi için meslekleri veya çalışma zamanlarının uymaması nedeniyle okula gelemeyen veya az gelirli velilerin çocuğun ihtiyacı olan desteği ve yönlendirmeyi yapamayacakları gibi önyargılardan uzak durulmalıdır. Ailelerle olumlu ilişkiler sadece öğrencilerin okul başarısını arttırma açısından değil, okul iklimine sağlayacağı katkı ve çevresiyle bütünleşen okul geliştirme açısından da son derece önemlidir.

Öğrenciye sevgi ve ilgi gösterme, dayak atmama, kızıp-bağırmama, herhangi bir sorun olduğunda veliye haber vererek, sorunları birlikte çözme, öğrenciye akıl verme-nasihat etme ve açıklama yapma öğrenci ve velilerin öğretmenlerden beklediği ortak davranışlar olmuştur. Güler yüzlü olma, işini sevgiyle yapma, öğrenciyi korkutmama, arkadaşça davranma, adil olma ve öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmeme ise öğrencilerin öğretmenlerinden görmek istediği diğer davranışlardır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bulguların benzer olduğu görülmektedir. Sıcak ve arkadaşça davranma, sabırlı ve hoşgörülü olma, dayak atmama, aileyle görüşme, sınıf kurallarını belirleme (Demiroğlu, 2001; Bangir, 1997), anlayış ve hoşgörü, önce sözel olarak uyarma (Ergün ve Duman, 1998), ayrım yapmama, bağırmama, küçük düşürmeme, hakaret etmeme, önyargılı davranmama (Aydın, 2001), eşit ve saygılı davranma, öğrenciyle yüz yüze görüşme, sınıf kurallarını dönemin başında öğrencilerle birlikte belirleme, beden diliyle verilen mesajları alma (Celep ve Erdoğan, 2002), öğrenciyle görüşme ve sözleşme yapma (Tulley ve Chıu,1998) öğrencilerin öğretmenlerinden en çok görmeyi beklediği davranışlardır. Charles ve Senter (1995) tarafından yapılan araştırmada da velilerin öğretmenlerden çocuklara dikkat ve özen göstermelerini, çocuğun gelişimi konusunda bilgilendirilmeyi bekledikleri görülmektedir (Akt: Sarıtaş, 2004, 206). Ancak bu araştırmada velilerin beklentisi, çocuklar hak ettiği takdirde öğretmenin sözel ve fiziksel şiddeti uygulaması yönündedir. Öğretmenlerde bu beklentiye paralel görüş bildirmiş ve kendilerinden çocuğa kızıp bağırmalarının ve dövmelerinin istendiğini ifade etmişlerdir. Bu beklenti, birçok araştırmada fiziksel cezalandırmanın çocukların saldırgan davranışlarını artırdığı, zihinsel gelişimi olumsuz etkilediği ve anne-baba çocuk ilişkilerini zayıflattığı (McKee ve diğerleri, 2007; Manning, Bear, 2002; Larzelere, 2000; Polaha ve diğerleri, 2004; Kaylor, 2004; Raymond, 2005; Thompson ve diğerleri, 2003) ispatlanmasına rağmen ülkemizde dayağın anne-babalar tarafından çocuğu disipline etmede etkili bir yöntem olarak görülmeye ve kullanılmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenin dayak atmaması yönünde beklenti içinde olması ise, öğretmenlerin velilerin bu beklentisine cevap verdiğini düşündürmektedir.

Bunların dışında bazı velilerin öğretmeden derslerinde çocuğa yardım etmesini, ev ziyaretleri yaparak velilerle tanışmasını, kendilerine yol göstermesini, çocukları sınıftaki diğer çocukların olumsuz davranışlarından korumasını, çocukları üzmemesini ve eve olumlu mesajlar göndermesini bekledikleri görülmektedir. Bu bulgu, velilerin kendi yetersizliklerinin farkında ve ne yapmaları gerektiği ile ilgili önerilere açık oldukları, olumlu mesajlar alma yönündeki beklentileri ise, sadece sorun olduğunda okula çağrılmalarını hoş karşılamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin velilerin bu beklentileriyle ilgili herhangi bir algılamaya sahip olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin velilerden beklentileriyle ilgili öğretmen ve veli görüşlerinde de farklılıklar olması, karşılıklı beklentilerin iletilmesinde sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum görüşme yapılan velilerin ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçeyi etkili bir şekilde kullanamamalarından kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin görüşme sırasında velilerin anlayabileceği şekilde açık ve net mesajlar gönderememelerinin de sonucu olabilir.

Öğretmenlerin okuldaki disiplin sorunlarının çözümüne yönelik önerilerinde önceliğin; okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, eksik araç-gereç ve materyallerin tamamlanmasına verildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalar da, düzensiz ve organize olmamış okul çevresinde etkili bir öğretim yapmanın mümkün olmadığını ve eski yapılarda öğrenim gören çocukların okula karşı tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir (Edwards, 1993; Chan, 1982, 1988, Akt: Gömleksiz ve Temel, 1993, 27). Rehberlik ve psikolojik yardım konusunda destek sağlanması, okul genelinde iletişimi arttırma, aile ile ilişkileri geliştirme ve sıcak bir ortam oluşmasını desteklemeye yönelik sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmesi, öğretmenlerin disiplin problemlerinin çözümüne yönelik getirdiği diğer öncelikli önerilerdir. Yavuzer (1992)' in belirttiği gibi sosyal/ sportif aktiviteler ve oyun aracılığıyla çocukların anti-sosyal eğilimlerden arınarak rahatlaması, bir şeyleri yapabildiğini görerek kendine güvenmesi ve bir şeylerle meşgul edilerek sıkılmaması sağlanabilir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olduğu, öğrenci ve öğrenci velileriyle iletişim kurma ve geliştirme yollarını bildiği ancak uygulamadıkları/uygulayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler ayrıca yöneticilerin sorumluluklarına dikkat çekmişler, okul genelinde kurallar belirleme ve uygulama konusunda davranış bütünlüğü içinde olunması gerektiğini vurgulamışladır. Velilerin okul kuralları hakkında bilgilendirilmesi, okulda güvenlik önlemlerinin alınması, sosyo-ekonomik açıdan çok kötü durumda olan öğrencilere yardım edilmesi, okulda ödül sisteminin geliştirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin disiplin problemlerinin çözümüyle ilgili etkili okul yöneticiliği beklediği söylenebilir. Velilerin konuyla ilgili görüşlerinin de benzer olması, okul yönetiminin veliler tarafından da pasif algılandığı, okulun güvenilir bir ortam olarak değerlendirilmediği ve disiplin problemleriyle ilgili sorumluluğun öncelikle okul yönetimi ve öğretmenlere yüklendiğini düşündürmektedir. Ancak velilerin okul kurallarından haberdar olmak istemeleri ve iletişim yollarına açık olmaları, sorumluluğu paylaşmaya hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar öğretmen-öğrenci ve velilerin okula karşı tutum ve davranışlarında okul yöneticilerinin önemini göstermektedir. Okul yöneticileri tüm çalışanların, öğrencilerin ve velilerin okul ile özdeşleştikleri, üyesi olmaktan gurur duydukları bir okul kültürünü oluşturmak için yönetici-öğretmen, aile-çocuk ve okul-veli arasında sağlıklı ilişkiler oluşturma yönünde çaba göstermelidir. Farklı kültür, farklı yaşam biçimi ve

farklı insanlara duyarlı okul-aile ilişkileri geliştirme amacıyla formal ve informal süreçleri işletmeye başlamalı, özellikle alt-sosyo ekonomik düzeydeki okul yöneticileri, ilgili kurum ve üniversitelerle işbirliği yaparak, çalışanlarına ve velilere yönelik eğitim seminerleri düzenlemelidir. Velilerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması veya işbirliği yapmada isteksiz olmaları okul yönetimi ve öğretmenlerin velileri bu sürece dâhil olmaya teşvik etme sorumluluklarını ortadan kaldırmamalıdır.

Kaynakça

Aydın, B. (2001), **İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Bolu.

Bacanlı, H. (2002), "Ana –baba ile ilişkiler", E. Karip (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, 191–200, Ankara.

Bangir, G. (1997), **Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri Ve Önerileri,** Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Cangelosi, J. S. (1997), **Classroom Management Strategies (3. Edition)**, Longman, New York.

Celep, C. (2002), **Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı),** Anı Yayıncılık, Ankara.

Celep, C. ; Erdoğan, S. (2002), "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri", **Eğitim ve Bilim**, 27 (125), 13–22.

Çelik, V. (2003), **Sınıf Yönetimi (2. Basım)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Demirbulak, D. (2003), **Veli öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma**, http/yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/demirbulak.htm.

Demiroğlu, A. (2001), **"İlköğretim Okulları Birinci Kademede Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi"**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.

Edwards, C. H. (1993), **Classroom Discipline and Management**, Macmillan Publishing Company, Newyork.

Ergün, M.; Duman, T. (1998), "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", **Milli Eğitim Dergisi**, 137, 45-58.

Gottfredson, D.C. (1986), "Promising Strategies for Improving Student Behavior", Maryland (Baltimore), USA, **ED 1.310/2: 315910, 40**.

Gömleksiz, M.; Temel, A. (1993), " Yapıları Açısından Devlet Okullarının Görünümü", **Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü**, Balcalı, Adana.

Greenlee, A. R. ; Ogletree, E. J. (1993), "Teachers' Attitudes Toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies", İllinois, USA, **ED36430, 18.**

Gümüşeli, A.İ. (2004), "Ailenin Katılım Ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Özel Okullar Birliği Bülteni**, 2 (6),14–17.

Hopver-Dempsey, K. V.; Walker, J.M.T.; Jones, K. P.; Reed, R. P. (2001), "Teachers Involving Parents (TIP): Results of an In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement", **Teaching and Teacher Education**, 18, 843-867.

Kauffman, J. M.; Mostert, M. P. ; Trent, S. C. ; Hallahan, D. P. (1998), **Managing Classroom Behaviour (2. Edition)**, Allyn and Bacon Company, USA.

Kaylor, A.G. (2004), "The effect of corporal punishment antisocial behavior in children", **Social Work Research**, 28 (3), 153-162.

Larzelere, R.E. (2000), "Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents. An updaded literature review", **Clinical Child&Family Psychology Review**, 3, 199-221.

Lemlech, J. K. (1999), **Classroom Management, Methods and Techniques for Elemantary and Secondary Teachers (3. Edition)**, Waveland Press, Illiniois, USA.

Manning, M. A. ; Bear, G. G. (2002), "Are childrens' concerns about punishment related to their aggression", **Journal of School Psychology,** 40, (6), 523–539.

McKee, L.; Roland, E.; Coffelt, N.; Olson, A.L.; Forehand, R.; Massari, C.; Jones, D.; Gaffney, C.A.; Zens, M. (2007), "Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender", **Journal of Family Violence,** 22 (4), 187-196, (AN 25115557).

Polaha, J.; Larzelere, R.E., Shapiro, S.K.; Pettit, G.S. (2004), "Physical discipline and child behavior problems: A study of ethnic group differences", **Parenting: Science and Practice,** 4, (4), 339-360.

Romi, S. ; Freund, M. (1999), "Teachers', Students' and Parents' Attitudes Towards Distruptive Behaviour Problems in High School: A Case Study", **Educational Psychology**, 19 (1), 53.

Özyurt, B.E. (2004), "Cinsiyet", Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın Dağıtım, 315–344, Ankara.

Sarıtaş, M. (2004), "Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi", M. Şişman, S. Turan (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, 197–222, Ankara.

Sugai, G.; Horner, R.H. (2002), "Introduction to the Special Series on Positive Behavior Support in Schools", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders"**, 10 (3), 10634266.

Şahin, F.T.; Ünver, N. (2005), "Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13 (1), 23-30.

Şimsek, H., Tanaydın, D. (2002), "İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni", **İlköğretim-Online (1), 12-16**, www.ilkogretim-online.org.tr

Thompson, A.; Hollis, C.; Richards, D. (2003), "Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems", **Europen Child&Adolescent Psychiatry**, 12, 84-91.

Tulley, M.; Chiu, L. H. (1998), "Children Perceptions Of The Effectiveness Of Classroom Discipline Techniques", **Journal of Instructional Psychology**, 25 (3),189.

www.teachervision.com, *Teacher-Parent Collaboration*, 2003, The Council for Exceptional Children, 8 Nisan 2003.

Yavuzer, H. (1992), **Çocuk Psikolojisi (7. Baskı)**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

THE EXPECTATIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS DURING THE PROCESS OF DEALING WITH MISBEHAVIORS

Fatma SADIK*

Ahmet DOĞANAY**

Abstract

This study is a descriptive/case (critical incident) study investigating the teachers, students and parents' expectations from each other during the process of dealing with the misbehaviors. Five teachers, 172 students and 20 parents participated in the study. The interviews were done with the teachers and the parents and critical incident technique was used with the students. The personal information forms were also used to describe the characteristics of the participants. According to the results, the teachers and the parents believe that teachers-parents co-operation was needed to solve discipline problems. The parents determined that they expected the teachers to get angry-and-shout and beat the child when s/he misbehaved while the teachers expected the parents not to beat but show interest and kindness. However, the students expected the teachers not to beat, not to punish, not to shout or threaten them. In order to solve the discipline problems at school, the teachers thought that it was necessary to improve the physical conditions, to complement the missing equipments and materials, and to develop family relations. The parents, on the other hand, reported the need of taking security measures, removing problematic students away from school as well as repairing the physical conditions.

Key Words: Misbehaviors, teachers-parents co-operation, family.

* Res. Assis.; This study is part of a PhD thesis, which was supported by Cukurova University, The Research Funds Office (SOSBE.2003.D8).

** Assistant Professor; This study is part of a PhD thesis, which was supported by Cukurova University, The Research Funds Office (SOSBE.2003.D8).

EĞİTİM FAKÜLTESİ VE TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARINA KAYITLI ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(Fırat Üniversitesi Örneği)

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Ayşe Ülkü KAN**

Özet

Demokrasi insan haklarına saygı göstermeyi, bireyin özgürlüğünü ve yönetime etkin biçimde katılımını esas alan bir yaşam tarzı ve yönetim biçimidir. Demokrasinin gelişmesi bireylerde demokratik tutum ve davranışlarının geliştirilmesiyle mümkündür. Bireylere demokratik tutum ve davranışlarının kazandırılmasında öğretmenlerin rolü ve önemi büyüktür. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutum ve davranışlara sahip olacak biçimde yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı Eğitim Fakültesi ile Fen-Matematik ve Sosyal alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında, öğrenim gördükleri bölümlere, cinsiyetlerine, anne-babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, tüm gruplarda kız öğrencilerin demokratik tutum puanları erkek öğrencilerin demokratik tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça bireylerin demokratik tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Benzer olarak, sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlarındaki öğretmen adaylarının demokratik tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyine göre grupların demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, demokrasi, demokratik tutumlar, demokratik tutum ölçeği

Giriş

Yirmibirinci yüzyılın başlarında üzerinde en çok tartışılan konuların başında demokrasi, demokrasi eğitimi ve buna bağlı olarak bireylere demokratik tutum ve davranışların kazandırılması gelmektedir. Toplumda demokrasi bilincinin istenilen

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

düzeyde benimsenmesi, bu bilincin bir yaşam biçimine dönüştürülmesi ve sonuçta bireylere demokratik tutum ve davranışların kazandırılması, hür, insan haklarına saygı gösteren, onu koruyan ve geliştiren bir toplumsal yapının oluşmasını sağlayacaktır (Duman, 2004, 96). Böyle bir toplumsal yapıda demokrasi, bir hayat görüşü ve sosyal bir anlayış haline gelecektir. Oluşturulacak bu anlayış birliği, herkesin uyması gereken ortak sosyal davranış kurallarını belirleyecek, toplumu oluşturan kesimlerin ortak davranışlarla hareket etmesini ve toplumsal uzlaşmayı sağlayacaktır.

Gelişmiş batılı toplumlar uluslar arası düzeyde kabul edilmiş insan hakları ve özgürlükler çerçevesinde yaşarlar. Bunlar temel olarak eğitim ile ilgili hak ve özgürlükleri içermektedir. Bu durum demokratik özgürlüklere saygılı bir kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasının tek yoludur (Brown, 2001, 171-172).

Toplumun daha demokratik hale gelerek, demokratik ölçütlere uygun siyasal bir düzenin oluşması ve insanların kişilik olarak demokratik değer, tutum ve inançlara sahip olabilmeleri aklın, duygunun ve bilimin uyum içerisinde olmalarına bağlıdır. Demokratik yönetimin dayandığı bu ilkeler, tüm toplumsal kurumların yanı sıra eğitim kurumları için de geçerlidir (Duman, 2004, 96). Okulun görevi bireyi sadece belirli bir disiplin alanının gerektirdiği bilgilerle donatmak değildir. Bireyi aynı zamanda ait olduğu sosyal yapı ile bütünleştirme, ona bulunduğu toplumun değerlerini kazandırma ve bunları davranış haline getirmeyi sağlama gibi görevleri de bulunmaktadır. Bütün bunlar ancak demokratik bir okul ortamının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir.

Toplumsal ve ahlaki değerler ile davranışlar eğitim konularının önemli bir yönünü oluşturmaya devam edecektir. İyi insan, iyi bir meslek adamı ve bilinçli bir vatandaş yetiştirmenin yolu insani ve toplumsal niteliklere sahip birey yetiştirmekle mümkündür (Açıkalın, 1995, 3). Ancak iyi vatandaş olmak sadece yasal bir statüye dayanmaz. O aynı zamanda ait olma duygusunu da gerektirir. Vatandaşlık programları, yapısal ve politik konuların yanı sıra, kimlik üzerinde odaklanarak, vatandaşlığın kültürel ve bireysel yönünü de öne çıkarmalıdır. Okullar, öğrencileri bulundukları toplumun bir parçası olarak hissetmelerini ve demokrasinin gelişimine katılımlarını sağlayarak, öğrencilerin kimliklerini bulmalarını desteklemelidir (Osler, 2002, 69).

Demokrasi Kavramı

Demokrasi kavramının kökü Eski Yunan medeniyetine kadar uzanır (Aytaç, 1998, 24). Eski Yunanda sadece asiller vatandaş kimliğine sahipti. Kadınlar ve köleler vatandaş değildi. Bu, bugünkü anlayışta demokratik olarak kabul edilemez. Günümüzde modern çağın demokrasi anlayışı oldukça değişmiştir (Ashley ve Barnes, 1999, 144). Modern demokrasi anlayışında, toplumdaki her bireyin bir diğeri ile eşit haklara sahip olduğu, yönetime katıldığı ve katkıda bulunduğu görüşü kabul edilmektedir.

Demokrasi için değişik tanımlamalar yapılmıştır. Kongar'a (1983) göre demokrasi "mevcut yönetimle, ülke çözümleri hakkında aynı düşüncede olmayanların, bu düşüncelerini açıklama ve yayma haklarının bulunduğu bir çoğunluk yönetimidir". Bir başka görüşe göre demokrasi, mutlaka ulaşılması gereken ve kendiliğinden değerli bir amaçtır ve tarih, matematik gibi okulda öğretilebilir; öğretmenler tarafından eğitimi ve öğretimi yapılabilir bir şeydir. Geleceğin toplumunun demokratik olması bugün eğitim yoluyla ne kadar çok sayıda demokrat insan yetiştirileceğine bağlıdır (Özsoy, 2004, 153).

Demokrasiye ilişkin bazı başka tanımlamalar da bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir; Demokrasi, gerek insan ilişkilerinde gerekse toplumsal hayatta olmazsa olmaz bir davranış biçimidir. Demokratik tutum ve davranışlar ancak bilimsel eğitim sürecinde yapılarak ve yaşanarak geliştirilebilir (Eğitimsen, 2005, 544). Demokrasi insanoğlunun ölümsüzlük arayışı kadar en eski arayışlarından biridir ve eşitlik arzusudur (Wheeler, 1971, 68). "Demokrasi özgürlüğün kurumsallaşmasıdır" (Yağcı, 1998, 16). Gutman (1987), demokrasinin, bir toplumun kendisine ve insanlarına verdiği değerin anlaşılabileceği en iyi yol olduğu için değerli olduğunu ifade etmektedir. Demokrasi ile özgürlük arasında birebir bağlantı vardır. İnsanın temel hak ve özgürlükleri demokrasinin esasını oluştururlar (Izgar ve Kesici, 2004, 91). Demokrasi bir yönetim biçimi olmasının yanı sıra, aynı zamanda bir yaşam biçimidir. İnsan hakları ve demokrasi bir kültürdür, bir anlayış ve kişilik sorunudur (Yeşil, 2002, 32). Özetle demokrasi, eşitlik, hoşgörü, sorumluluk, haklara saygı ve tarafsızlık gibi ortak özellikleri olan değerleri içermektedir (Büyükdüvenci, 1990, 588).

Sonuç olarak demokrasinin ancak tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda uygulanarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek bir siyasi rejim olduğu söylenebilir. Siyasal bir rejim olan demokrasinin öğrenilmesi ve benimsenmesi, onun siyasi toplumsallaşma süreci içinde ele alınması, örnek alınacak demokratik davranış modelleri oluşturulması, hoşgörülü, insan haklarına saygılı ve demokratik ortamda uygulanması ile mümkündür (San, 1985, 211). Nitekim Ertürk (1985) demokratik yaşayışın ancak demokratik yaşayış yoluyla öğrenilebileceğini ifade etmektedir.

Demokratik Tutumların Kazandırılmasında Öğretmen Yetiştiren Eğitimcilerin Rolü

Okulun bireylere demokratik değerleri, tutum ve davranışları kazandırmadaki rolü nedir ve bunlar nasıl kazandırılacaktır. Demokratik tutum ve davranışların bireylere öğretilmesi ve benimsetilmesi günümüz dünyasının öncelikli sorun alanlarından biri haline gelmiştir. Bu demokratikleşme süreci içinde bulunan ülkemiz için ayrı bir öneme sahiptir. Bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandıran sosyal kurumlardan biri olan ailenin çoğu zaman otoriter tutumları yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, okulların üzerine düşen görev ve sorumlulukların daha çok arttığını belirtmek mümkündür. Değişen değerler sistemi içinde, okulun yapısı ve işleyiş biçimi de değişiyor. Buna bağlı olarak okuldan beklentiler de değişim göstermektedir. "Demokrasinin genç kuşaklara öğretilmesi, benimsetilmesi ve geliştirilmesi okulun görevleri arasındadır (Doğan, 2001, 94).

Okul ile ilgili her şey sürekli değişmektedir. Öğrenciler değişiyor, öğrencilerin geldiği toplumun yapısı değişiyor, ders konuları değişiyor, öğretmenler değişiyor, okulun amaçları değişiyor, okulun destek kaynakları değişiyor (Richert, 1997, 73). Toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler eğitimde ilgi odağının öğrenmeye yönelmesini sağlarken, demokratikleşme ve insan hakları alanında meydana gelen değişmeler de hem öğrenmenin demokratikleşmesine hem de bireyin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda alternatif eğitim programları okul çeşitliliği ve öğrenmede bireyselleşme artmıştır (Özden, 2000, 20). Geleneksel okul yapısı bu ihtiyaçları karşılayabilecek yeterlikte değildir. Okulun bu toplumsal ihtiyaçları karşılayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Geleneksel okul anlayışı gerçek reformu engeller. Okulun bürokratik yapısı öğretmen ve öğrencilerin özgürlüğünü sınırlar. Öğretim programları ve derslerde iz-

lenecek yöntemler yukarıdan gönderilir; aynılık ödüllendirilirken yenileşmenin önü kesilir (Bloom ve Herzog, 1994, 200). Oysa eğitim, "değişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri kişisel çaba ile öğrenebilme ve bunları yaşamın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılması" olarak kabul edilmektedir (Titiz, 2000). Okul bireylerin bu kazanımları edinmesine katkıda bulunmalı ve bunu işler hale getirmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının bu kazanımları edinmeleri, onları geleceğin demokratik tutum ve davranışlarını kazanmış ve bunları öğrencilerine etkili bir biçimde kazandıran birer öğretmeni yapacaktır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında deneyimli öğretmenlerin alandaki uygulamaları sürecinde oluşturdukları bilgi, beceri ve deneyimler en az kuramsal bilgi kadar öneme sahiptir (Gürşimşek, 1998, 26). Öğretim elemanının öğrenci ve sınıf ortamının niteliği başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Sınıf ortamını oluşturan öğeler arasında olan okula ve derse yönelik öğrenci tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkileri gerek dersin öğretim elemanının gerekse öğrencilerin akademik başarıları ve okula yönelik duyuşsal özelliklerini etkilemektedir (Sarıoğlu ve diğ, 2005, 84).

Bazı araştırmalar, öğretmen yetiştiren eğitimcilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına anlattıkları ideal öğretmen davranışlarını kendi hayatlarında uygulamadıklarını ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının sınıflarda söyledikleri ile yaptıkları birbiriyle çelişmektedir (Gözütok, 1988; Gömleksiz, 1988; Türkoğlu, 1993; Erginer, 1997). Nitekim eğitim fakültelerinde yapılan araştırmalarla öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına karşı oldukça olumsuz düşünceler taşıdıkları ve onları fazla demokrat bulmadıkları belirlenmiştir (Yüksel, 2004a; Ekiz, 2003). Nitekim Yüksel'in (2004b) tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarına, öğretmenliğe ilişkin duyuşsal özelliklerin kazandırılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenler öğrencilere sadece öğretim programında belirtilen ders konularını aktarmakla sorumlu değillerdir. Bu oldukça geleneksel ve işlerliğini yitirmiş bir öğretmenlik anlayışıdır. "Çağdaş ve demokratik eğitim anlayışının bir gereği olarak, eğitim sistemlerinin ve sistemin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin, öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerini deneme, ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatlarını hazırlamak görevleri bulunmaktadır" (Can, 1997, 7). Öğretmenler, öğrenciler için hem destekleyici bir ortam oluşturmalı hem de sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmelidirler. Bunu sağlamak için iyi bir model olmalı ve bu özellikleri sınıf içine yansıtabilmelidir. Sınıfta rahat davranma, demokratik duyuşsal yönden gelişmiş olma, öğrencilere dostça yaklaşma, nezaket ve saygı gösterip, onları bir birey olarak görüp, kişiliklerini göz önünde bulundurarak etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma etkili öğretimi sağlamak için önemlidir. Öğretmen bu özellikleri sınıf içinde sergileyerek, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek ve sınıf içinde hoşgörü ile saygının egemen olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır. Bütün bunlar demokratik sınıf ortamı oluşturmada önemli adımlar olacaktır (Güven, 2004a, 129). Bütün bunların gerçekleştirilmesi öncelikle demokrasiyi ve onun değerlerini benimsemeye bağlıdır.

Demokrat anlayışa sahip bireylerin eğitimi öncelikle demokrasiyi oluşturan değerlerin özümsenmesine bağlıdır. Bunun için demokrasinin yaşanması ve uygulanması gerekmektedir. Katılma, danışma, tartışma, açıklık, adalet, tarafsız ve dürüst ol-

ma, kendi kendine disiplin sadece kitaplardan öğrenilmez; gerçek ortamlarda bunları yaşamayla gerçekleşebilir ve bunları uygulayanların hem birbirlerine hem de öğrencilerine karşı olan tutum ve davranışlarından öğrenilebilir (Büyükdüvenci, 1990, 591).

Öğretmenin bilmesi gerekenlere ilişkin araştırmalar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme, öğretilecek konu, konunun öğretilme biçimi ve bağlamı, öğretim programı, öğretim gibi her şey hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmektedir. Tabii liste bununla da bitmiyor. Bu hususta politika geliştiren öğretmenin rolünü okul ile ilgili reformlara katılma, okulun akademik takvimini yürütme, kriz çözme vb. gibi rolleri de yüklemektedirler. Bütün bu alanlardaki bilgiler öğretmenin başarısı için gerekli olmakla beraber, göreve yeni başlayan bir öğretmen için asıl önemli boyut, okuldaki deneyimleri için gerekli olan bilginin rolü ve kaynağı hakkında düşünmeleridir. Yeni bir bilgi edinme, öğretme için öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Richert, 1997, 75).

Etkili bir öğretmen, her bir öğrenciyi ayrı bir birey olarak gören, her birinin oluşturduğu deneyimleri, bakış açıları ve anlayışları ile sınıfa geldiğini anlayan kişidir. Dahası, etkili öğretmen sınıfı dinamik ve çok farklı kişiliklerden oluşan bir varlık olarak kabul eder (Stronge, 2002, 62). Kızıltepe'nin (2002) Tikunoff, Berliner ve Rist'ten (1975) aktardığı bir araştırma sonucuna göre işbirlikçi, anlayışlı ve öğrencilerine sevecen yaklaşan öğretmenlerin öğrencileri, matematik ve okuma derslerinde daha başarılı olmuşlardır. Purkey ve Novak'a (1984) göre öğrencilerine değer verdiğini hissettiren öğretmenler sınıfta olumlu bir hava oluşturmaktadırlar.

Öğretmen yetiştiren demokratik eğitimciler, demokratik uygulamalar için teori, ilke ve stratejiler geliştirirken gerçekçi olmalılar. Onların dikkati sınıf ortamında bulunanlar için anlamlı olacak ve tüm toplumla paylaşımlarını sağlayacak tutum, bilgi ve becerilerin hazırlanması, ortaya konması ve aktarılması üzerinde olmalıdır. Bunu yapmak öğretmen yetiştiren eğitimcilerin kendi demokratik yaklaşımlarını da sorgulayıcı olduğundan zannedildiği kadar kolay bir iş değildir. Demokrasi çağdaş bir toplumun yaşam biçimi olacaksa güçlü demokratik yapıya sahip okullarımız olmalıdır. Bu kolay bir iş değildir. Demokratik okullara sahip olmak eğitimin demokratik yönünü geliştirecek gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip öğretmenlerle mümkündür. Demokratik öğretmenlere sahip olmak ise ancak öğretmen yetiştiren eğitimcilerin demokratik olmalarına bağlıdır (Novak, 1994, 1).

Bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevrenin demokratik tutum ve davranışları kazanmasında önemli etkisi vardır. Büyükdüvenci, (1990) bireyin içinde bulunduğu çevrenin potansiyel olarak eğitici olduğunu vurgulamaktadır. Önemli olan bu çevrenin okul ortamı ile bir bütünlük içerisinde işe koşulmasıdır. Öğretmen, kendisini içinde bulunduğu toplumsal yapıdan dışlayarak, çok soyut bir dünya oluşturamaz. Bunu yapmaya çalışsa bile çok fazla başarılı olamayacaktır. Burada öğretmenin etki alanının iyi bir biçimde belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Bilgi, beceri ve tutumlarıyla sınıf içi etkileşimde geleceğin toplumunu oluşturacak yeni kuşakların eğitimini yürütmek öğretmenin görevleri arasındadır. Öğretmenlerin bu görevi etkili biçimde yürütmeleri, öğrencilerini yeni bilgi, beceri ve tutumlarla donatmalarına, onları davranışlarıyla etkilemelerine ve çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği niteliklere sahip olmalarına bağlıdır (Pektaş, 1989, 225).

Sınıftaki Öğrenme Ortamının Demokratik Tutumlara Etkisi

Demokrasi ile eğitim arasında çift yönlü sıkı bir ilişki (bağ) bulunmaktadır. Demokrasinin varlığı ve devamlılığı için eğitim; eğitimde başarının sağlanması için de demokratik ortam bir önkoşuldur (Yeşil, 2004, 295). Bu bağlamda eğitimin toplumun demokratikleşme sürecini olumlu yönde etkileyeceği görüşü benimsenmektedir (Ünal, 2004, 275). Okulda demokrasi eğitimi öğretmen ile başlar. Öğretmenin demokrasiye karşı tutumu, ona bağlılık düzeyi demokrasinin okulda ve sınıf ortamında hayata geçirilmesine olumlu yönde katkıda bulunur (Yavuz, 2003, 373). Okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre gibi insan unsurları açısından çeşitli ve zengin birikimleri ve dinamik bir yapısı olan, içinde değişim ve dönüşüm olanaklarını barındıran, son derece karmaşık ama bir o kadar da açık ve yalın bir yapıdadır (Sabancı, 2005, 27).

Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve teknikler ile öğrencilere yaklaşım biçimi öğrencileri etkilemektedir. Nitekim Güven'in (2004b) bir araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenciyi merkeze alan, gerçekçi ve gerçek yaşama dönük uygulamaları benimsediklerini; bunun nedenini okul yıllarında kendilerine karşı çok anlayışlı olan öğretmenlerinin olmasına bağladıkları ifade edilmiştir. Sınıflarda kullanılan yaklaşımlar öğretmen adaylarının öğrenme stillerini etkilemektedir.

Sınıf ortamı eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerdir ve bu ortamın niteliği, öğretme-öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Sınıf içinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri sınıf ortamının havasını belirlemektedir. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması hem öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biridir hem de öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesini sağlayan önemli bir faktördür (Yağcı, 1998, 21). Bütün bunların yanı sıra, öğrencilerin okul çalışmalarında başarılı olmaları kendilerini daha değerli ve sevilen kişiler olarak görmelerini sağlayacaktır (Bridge, 2004, 56).

Okullarda ders veren öğretmenler kendilerine bir zamanlar dersler nasıl anlatılıp, öğretildiyse aynı tarzı benimseyerek öğretiyorlar. Öğretmen eğitimi mevcut okul sistemini değiştirmede veya farklı sonuçlar elde etmede (sonuçlara ulaşmada) neyin yapılması gerektiği noktasında alternatif açılımlar ortaya koymada çok az çaba harcamaktadır (Richert, 1997, 74). Can'ın (1997) Bilgen'den (1996) aktardığına göre, eğitim programları insanın zihninde tortu bırakan öğrenmeler yerine, düşünme ve bağımsız davranmaya imkan tanıyan bilişsel üretimi yüksek öğrenmeleri içermelidir. Özgürlük, insan davranışlarının niteliğidir ve yaşanarak öğrenilir. Özgür insan, kendi davranışlarını kendi kararı ile yapan insandır. Karar vermek alternatifler arasından seçim yapmaktır. Eğer alternatif yoksa, karar vermek söz konusu değildir.

Çağdaş toplumu oluşturma, demokratik bilince sahip insanların demokratik kurallarla yönetilmesine bağlıdır. Okulun demokratik becerilere sahip bireyler yetiştirecek biçimde örgütlenmesi, eğitim öğretim sürecinde demokratik uygulamalar ve katılımın esas alınması hem öğrenenler hem de öğretenler için olumlu bir ortamın oluşmasını sağlar ve belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır (Arabacı, 2005, 26). Demokratik tutum ve davranışlara sahip bireylerin artması, demokrasiyi daha da güçlendirecek, onu günlük yaşamda egemen kılacak ve demokrat bir toplum yapısını oluşturacaktır. Bu bağlamda, gelecekte demokrat bireyler yetiştirmesi beklenen günümüz öğretmen adaylarının, demokratik tutum ve davranışları edinecek biçimde yetiştirilmeleri her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Fen ve Matematik Alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin demokratik tutumlarını belirlemek ve bu gruplarda bulunan öğrencilerin demokratik tutumları arasında çeşitli değişkenler açısından bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Fen ve Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Her iki tezsiz yüksek lisans grubunda bulunan öğrencilerin kayıtlı oldukları alanlara, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Fen ve Matematik Alanlar ve Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin demokratik tutumları arasında bir fark var mıdır?
6. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin tümünün anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıltılar

Araştırma şu sayıltılara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir;

1- Eğitim Fakültesi ve Fen ve Matematik Alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilere uygulanan "demokratik tutum ölçeği" öğrencilerin demokratik tutumlarını ölçebilecek yeterliktedir.

2-Öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar, ölçülmek istenen demokratik tutumlarını yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar yarı yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin dört ayrı bölümünde (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği) öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle, Fen ve Matematik Alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenciler ve

2. Bu öğrencilerin demokratik tutumlarını ölçmek için kullanılan "Demokratik Tutum Ölçeği" ile yapılan ölçümlerle sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar temelde "nedir" ve "ne idi"yi bulmayı amaçlayan araştırmalardır. Betimsel araştırmalarla olayların, varlıkların, kurumların, grupların, objelerin ve çeşitli alanların "ne" olduğu ortaya konmaya çalışılır ve var olan durumların daha önceki koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, olaylar arasındaki ilişkileri açıklar (Balcı, 1995, 222; Kaptan, 1989, 34).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2004–2005 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında okuyan son sınıf öğrencileri ile Fen ve Matematik Alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin tamamı örneklem olarak alınmış ve öğrencilerin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla "Published for the Attitude Research Laboratory" tarafından geliştirilen "Teacher Opinionaire on Democracy" ölçeğinin G ve H formlarından elde edilen ve Türkçe geçerlik-güvenirlik analizleri Gözütok (1995) tarafından yapılan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 50 maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunan ölçeğin bu araştırmada da güvenirlik katsayısı Eğitim Fakültesi için 0,80, Sosyal Alanlar için 0,87, Fen ve Matematik Alanlar için 0,80 bulunurken, üç grubun toplamında da 0,88 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenirliği bir daha test edilmiştir. Ölçeğin uygulanması için araştırmacıdan yazılı izin alınmıştır. Ölçek maddelerinin 32'si olumlu, 18'i de olumsuzdur. Öğretmen adaylarından ölçekteki maddelere "katılıyorum" ve "katılmıyorum" biçiminde cevap vermeleri istenmiştir. Maddeler veri tablosuna işlenirken olumlu cümlelerde "katılıyorum" seçeneği için 1, "katılmıyorum" seçeneği için 0 verilmiştir. Olumsuz maddelerde bu puanlamanın tersi yapılmıştır. Maddelerin analizinde kişisel bilgiler için yüzde, frekans, ikili grupların karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için de Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 35,1'i eğitim fakültesi, %33,1'i Fen-Matematik, %31,8'i ise Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Tezsiz Yüksek Lisans grubunda öğrencilerin %33,1'i Fen-Matematik, %63,2'ü de Sosyal Alanlara kayıtlıdır. Genel toplam içinde öğrencilerin %17,4'ü sınıf, 4,4'ü Fen Bilgisi, 6,5'i Türkçe, 6,7'si Sosyal Bilgiler, %7,4'ü Matematik, %5,9'u Fizik, %9,1'i Kimya, %10,7'si Biyoloji, %12,7'si Türk Dili ve edebiyatı, %5,2'si Felsefe, %10,7'si Tarih, %3,3'ü de Coğrafya Öğretmenliği programlarına kayıtlıdır.

Tablo 1 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutumları

Bölüm	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Türkçe Öğretmenliği	38	38.84	5.011	0.813	3.325*	0.021
Sınıf Öğretmenliği	101	37.24	6.348	0.632		
Sosyal Bilg. Öğretmenliği	39	38.92	5.101	0.817		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	26	34.96	4.413	0.866		
Anne Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	66	37.12	4.708	0.580	6.892*	0.000
İlkokul Mezunu	102	36.54	5.559	0.550		
Ortaokul Mezunu	12	38.50	4.167	1.203		
Lise Mezunu	16	41.63	7.347	1.837		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	8	44.88	7.279	2.573		
Baba Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	14	34.93	4.028	1.077	3.002*	0.020
İlkokul Mezunu	63	36.51	3.560	0.449		
Ortaokul Mezunu	34	36.71	7.725	1.325		
Lise Mezunu	51	39.04	6.190	0.867		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	42	38.95	6.028	0.930		
Ailenin Gelir Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
İyi	59	38.25	5.853	0.762	0.628	0.535
Orta	127	37.24	5.745	0.510		
Kötü	18	37.67	5.780	1.362		
Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Kız	110	38.62	5.192	0.495	2.860*	0.005
Erkek	94	36.34	6.183	0.638		

*p< 0,05

Tablo 1'de görüldüğü gibi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarında öğrenim gördükleri bölümlere göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F=3,325, P=0,021). Bu sonuca göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrenciler en yüksek tutuma puanına ($\bar{X}$=38,92) sahip iken, Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrenciler en düşük tutum puanına ($\bar{X}$=34,96) sahiptir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmış ve farklılığın Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=6,892, P=0,000). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda farklılık, anneleri lise ve yüksekokul mezunu olanlarla, okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olanlarda görülmüştür. Anneleri li-

se ($\bar{X}$=41,63) ve yüksekokul/üniversite mezunu olanların tutum puanları ($\bar{X}$=38,95), anneleri okur-yazar olmayan ($\bar{X}$=34,93) ve ilkokul mezunu olanların tutum puanlarından ($\bar{X}$=36,51) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin demokratik tutumunun da olumlu yönde geliştiği belirtilebilir.

Babanın Eğitim düzeyi açısından öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=3,002, P=0,020). Yapılan Tukey HSD testi soncunda farklılığın babaları lise ($\bar{X}$=39,04) ve yüksekokul/üniversite mezunu ($\bar{X}$=38,95) olanlarla, babaları okur yazar olmayanlar ($\bar{X}$=34,93) ve ilkokul mezunu olanlar ($\bar{X}$=36,51) arasında bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, bireyde demokratik tutumun olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerine göre demokratik tutumlarına bakıldığında grupların tutumları arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı (P=0,535) dikkat çekmektedir. Ailesinin gelir düzeyi iyi olanlarla ($\bar{X}$=38,25), orta ($\bar{X}$=37,24) ve kötü ($\bar{X}$=37,67) olanların tutum puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin demokratik tutumlarının ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin demokratik tutum puanları arasında cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t=2.860, P=0,005). Elde edilen bulgular incelendiğinde bu durumun kız öğrencilerin lehine olduğu dikkat çekmektedir. Kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=38,62), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}$=36,34) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 2: Fen ve Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutumları

Bölüm	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Kimya Öğretmenliği	53	33.13	6.875	0.944	0.167	0.921
Matematik Öğretmenliği	43	31.93	9.059	1.381		
Biyoloji Öğretmenliği	62	32.27	9.686	1.230		
Fizik Öğretmenliği	34	32.76	10.860	1.863		
Anne Eğitim Durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	49	28.69	12.512	1.787	5.867*	0.000
İlkokul Mezunu	96	32.41	6.169	0.630		
Ortaokul Mezunu	11	33.55	3.588	1.082		
Lise Mezunu	24	38.38	8.737	1.783		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	12	36.42	8.586	2.479		
Baba Eğitim Durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	4	28.50	19.209	9.605	3.443*	0.010
İlkokul Mezunu	65	29.65	11.005	1.365		
Ortaokul Mezunu	25	32.52	7.800	1.560		
Lise Mezunu	65	34.11	6.228	0.772		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	33	35.55	7.272	1.266		

Ailenin Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh	F	P
İyi	61	33.66	8.436	1.080	5.391*	0.005
Orta	122	32.63	7.972	0.722		
Kötü	9	23.33	18.574	6.191		
Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Kız	117	34.19	5.844	0.540	3.277*	0.001
Erkek	75	29.92	12.062	1.393		

*p< 0,05

Tablo 2'de Fen ve Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre demokratik tutumlarına ilişkin analizler verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutum puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P=0.921). Bu bulgu fen ve matematik alanlarındaki bölümler açısından öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının demokratik puanları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde, tutumlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu (P=0.000) görülmektedir. Uygulanan Tukey HSD testi farklılığın, annesi lise ($\bar{X}$=38,38) ve yüksekokul/üniversite mezunu olanlarla ($\bar{X}$=36,42), annesi okur-yazar olmayan ($\bar{X}$=28,69) ve ilkokul mezunu olanlar ($\bar{X}$=32,41) arasında bulunduğu görülmüştür. Buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin demokratik tutumu da olumlu yönde gelişmektedir.

Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. En düşük tutum puanının, babaları okur-yazar olmayan öğrenci grubunda ($\bar{X}$=28,50), en yüksek tutum puanının ise babaları yüksekokul/üniversite mezunu olan öğrenci grubunda ($\bar{X}$=35,55) olması dikkat çekmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey HSD testi sonucunda babaları lise ($\bar{X}$=34,11), ve yüksekokul/üniversite mezunu olanlarla ($\bar{X}$=35,55), babaları okur yazar olmayan ($\bar{X}$=28,50), ve ilkokul mezunu olanlar ($\bar{X}$=29,65), arasında farklılığın oluştuğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, babanın eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak bireyin demokratik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin demokratik tutum puanları ailelerinin gelir düzeylerine göre 0.05 düzeyinde farklılık göstermektedir. Gruplardaki farklılığı belirlemek için Tukey HSD uygulanmış ve farklılığın gelir durumu iyi ($\bar{X}$=33,66), ve orta olanlarla ($\bar{X}$=32,63), kötü olanlar ($\bar{X}$=23,33) arasında gerçekleştiği ortaya konmuştur. Buna göre gelir düzeyi iyi ve orta olanların demokratik tutumları gelir düzeyi kötü olanlara göre daha olumlu bulunmuştur. Bu durum ailenin gelir düzeyinin yükselmesinin bireyin demokratik tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin demokratik tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Uygulanan t testi, farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=34,19), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}$=29,92) daha yüksektir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu demokratik tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3 Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutumları

Bölüm	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Tarih	60	35.50	7.832	1.011	3.974*	0.009
Felsefe	32	40.09	8.356	1.477		
Türk Dili ve Edebiyatı	74	36.28	5.935	0.690		
Coğrafya	19	34.37	3.287	0.754		
Anne Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	63	35.49	7.253	0.914	14.917*	0.000
İlkokul Mezunu	84	34.74	4.820	0.526		
Ortaokul Mezunu	10	34.80	3.615	1.143		
Lise Mezunu	17	43.29	8.572	2.079		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	11	46.64	6.005	1.810		
Baba Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	8	35.00	15.455	5.464	10.875*	0.000
İlkokul Mezunu	75	34.88	4.910	0.567		
Ortaokul Mezunu	31	33.84	4.243	0.762		
Lise Mezunu	42	36.93	6.391	0.986		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	29	43.28	7.718	1.433		
Ailenin Gelir Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
İyi	49	37.55	6.621	0.946	0.935	0.395
Orta	117	36.26	7.365	0.681		
Kötü	19	35.21	5.884	1.350		
Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Kız	102	38.47	7.525	0.745	4.451*	0.000
Erkek	83	34.06	5.525	0.606		

*p< 0,05

Tablo 3'te Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından demokratik tutumlarına ilişkin analiz sonuçları görülmektedir. Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerin demokratik tutum puanları arasında bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Tukey HSD testine göre farklılık Felsefe ($\bar{X}$=40,09) bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Tarih ($\bar{X}$=35,50), Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{X}$=36,28) ile Coğrafya ($\bar{X}$=34, 37) bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında bulunmaktadır. Buna göre felsefe bölümü öğrencilerinin diğer üç bölümdeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde demokratik tutumlara sahip oldukları belirtilebilir. Sorgulayan, eleştiren ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağlayan felsefe gibi bir alanda öğrencilik yapana bireylerin diğer üç gruba göre daha olumlu demokratik tutum puanlarına sahip olmalarının normal karşılanması gereken ve hatta beklenen bir durum olduğunu belirtmek mümkündür.

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanları annelerinin eğitim düzeyine göre incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. En düşük tutum puanı ortaokul mezunlarında ise ($\bar{X}$=34,80), en yüksek tutum puanı ise yüksekokul\üniversite mezunlarında ($\bar{X}$=43,28) bulunmakta-

dır. Farklılığın belirlenmesi amacıyla uygulanan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın yüksekokul\üniversite mezunları ile okur yazar olmayanlar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre annenin eğitim düzeyinin yüksek oluşunun, bireyin demokratik tutumlarını daha olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Babanın eğitim düzeyi ile bireyin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Tukey HSD testi ile farklılığın yüksekokul\üniversite mezunu olanlarla ($\bar{X}$=43,28) okur yazar olmayanlar ($\bar{X}$=35,00), ilkokul ($\bar{X}$=34,88), ortaokul ($\bar{X}$=33,84) ve lise mezunu olanlar ($\bar{X}$=36,93) arasında gerçekleştiği görülmüştür. Bu bulgu, babanın eğitim düzeyinin yüksek oluşunun, bireyde olumlu demokratik tutumların gelişeceğinin göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyleri ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durum ailenin gelir düzeyinin bireylerin demokratik tutumlarını farklılaştırmadığını ortaya koymaktadır.

Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular, kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$=38,47) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}$=34,06) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre kız öğrencilerin demokratik tutumlarının erkek öğrencilerin demokratik tutumlarına göre daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Tablo 4: Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutumları

Program Türü	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Fen - Matematik Alanlar	192	32.52	9.026	0.651	4.752*	0.000
Sosyal Alanlar	185	36.49	7.037	0.517		
Cinsiyet	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Kız	219	36.18	6.999	0.473	4.833*	0.000
Erkek	158	32.09	9.424	0.750		
Anne Eğitim Durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	112	32.52	10.419	0.985	12.611*	0.000
İlkokul Mezunu	180	33.49	5.686	0.424		
Ortaokul Mezunu	21	34.14	3.568	0.779		
Lise Mezunu	41	40.41	8.905	1.391		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	23	41.30	8.972	1.871		
Baba Eğitim Durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	12	32.83	16.214	4.680	8.163*	0.000
İlkokul Mezunu	140	32.45	8.687	0.734		
Ortaokul Mezunu	56	33.25	6.067	0.811		
Lise Mezunu	107	35.22	6.413	0.620		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	62	39.16	8.379	1.064		
Ailenin Gelir Durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**F**	**P**
İyi	110	35.39	7.890	0.752	2.605	0.075
Orta	239	34.41	7.877	0.510		
Kötü	28	31.39	12.538	2.370		

*p< 0,05

Tablo 4'te Fen ve Matematik alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenler bakımından demokratik tutumlarına ait analiz sonuçları bulunmaktadır. Fen ve Matematik alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-4,752, P=0,000). Bulgular incelendiğinde bu farklılığın sosyal bölümlerde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre sosyal bölüm öğrencilerinin demokratik tutumları fen ve matematik bölüm öğrencilerinin demokratik tutumlarından daha olumludur.

Tezsiz gruplarındaki öğrencilerin tutum puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir (t=-4,833, P=0,000). Kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=36,18), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}$=32,09) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç kız öğrencilerin demokratik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Anne eğitim durumuna göre tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanları farklılaşmaktadır (F=12,611, P=0,000). Tukey HSD testine göre farklılık lise ($\bar{X}$=40,41) ve yüksekokul\üniversite mezunları ($\bar{X}$=41,30), ile okur-yazar olmayanlar ($\bar{X}$=35,52), ilkokul ($\bar{X}$=33,49), ve ortaokul mezunları ($\bar{X}$=34,14), arasında gerçekleşmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin demokratik tutumları da yükselmektedir. Benzer durum baba eğitim düzeyine ilişkin yapılan analiz sonuçlarında da görülmektedir. Bu gruptaki en düşük tutum puanı ilkokul mezunlarında ($\bar{X}$=32,45), en yüksek tutum puanı ise yüksekokul\üniversite mezunlarında ($\bar{X}$=39,16), bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan bireyler daha olumlu demokratik tutuma sahiptir.

Ailenin gelir düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (F=2,605, P=0,075). Buna göre ailenin gelir düzeyi öğrencilerin demokratik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Tablo 5: Eğitim Fakültesi ile Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Demokratik Tutumları

Eğitim Fak. ve Tezsiz Grupları	n	$\bar{X}$	ss	sh	F	P
Eğitim Fakültesi	204	37,57	5,769	0,404	25,353*	0,000
Fen- Matematik Alanlar	192	32,52	9,026	0,651		
Sosyal Alanlar	185	36,49	7,037	0,517		
Gruplar	**n**	**$\bar{X}$**	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Eğitim Fakültesi	204	37,57	5,769	0,404	4.729*	0.000
Tezsiz Yüksek Lisans	377	34,47	8,341	0,430		

*p< 0,05

Eğitim Fakültesi ile Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin demokratik tutumlarına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda grupların tutumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F=25,353, p<0,05). Uygulanan Tukey HSD testi farklılığın Eğitim Fakültesi ile Fen-Matematik Alanlar ve Sosyal Alanlar ile Fen-Matematik Alanlar arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

bulguya göre, en düşük tutum puanına sahip Fen-Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin demokratik tutumları diğer iki grubun demokratik tutumlarından daha düşüktür. Eğitim Fakültesi ile her iki grupta bulunan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tümünün demokratik tutumları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (t=4,729, p<0,05). Bu sonuca göre, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin demokratik tutumlarından daha olumlu görülmektedir.

Tablo 6: Gruplardaki Tüm Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Demokratik Tutumları

Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**t**	**P**
Kız	329	36,99	6,546	0,361	5,282*	0,000
Erkek	252	33,68	8,599	0,542		
Anne Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	178	34,22	9,011	0,675	16,403*	0,000
İlkokul Mezunu	282	34,60	5,818	0,346		
Ortaokul Mezunu	33	35,73	4,296	0,748		
Lise Mezunu	57	40,75	8,450	1,119		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	31	42,73	8,597	1,544		
Baba Eğitim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
Okur Yazar Değil	26	33,96	11,191	2,195	10,212*	0,000
İlkokul Mezunu	203	33,71	7,704	0,541		
Ortaokul Mezunu	90	34,56	6,907	0,728		
Lise Mezunu	158	36,41	6,572	0,523		
Yüksek Okul/ Üniversite Mezunu	104	39,08	7,487	0,734		
Ailenin Gelir Durumu	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**sh**	**F**	**P**
İyi	169	36,39	7,355	0,566	2,234	0,108
Orta	366	35,39	7,326	0,383		
Kötü	46	33,85	10,750	1,591		

*p< 0,05

Tablo 6'da araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin tümünün çeşitli değişkenler açısından demokratik tutumlarına ait analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre demokratik tutumlar arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t=5,282, p<0,000). Buna göre kız öğrencilerin demokratik tutum puanları ($\bar{X}$=36,99) erkek öğrencilerin demokratik tutum puanlarından ($\bar{X}$=33,68) daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin tümünün anne eğitim düzeyine göre de demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F=16,403, p< 0,000). Tukey HSD testi sonucu, farklılığın, lise mezunu olanlarla, okur-yazar olmayanlar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar, yüksekokul/üniversite mezunlarıyla yine okur-yazar olmayanlar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde de istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık dikkat çekmektedir (F=10,212, p<

0,05). Bu gruba da uygulanan Tukey HSD testine göre, farklılığın lise mezunlarıyla ortaokul mezunları, yüksekokul/üniversite mezunlarıyla okur-yazar olmayanlar, ilkokul ve ortaokul mezunları arasında oluştuğu saptanmıştır. Daha önceki bulguları destekleyen bu durum, anne ve babanın eğitim düzeyinin artmasıyla, bireylerin demokratik tutumlarının da olumlu yönde yükseldiğini göstermektedir. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre grupların demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileriyle, Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin demokratik tutumları cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, anne-baba eğitim düzeyi ile ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırma ile bu grupta Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin en düşük tutum puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu durumu öğrencilerin dersin içeriği gereği, içinde bulundukları ortama ve bu programı tercih nedenlerine bağlamak mümkündür. Nitekim Güven'in (2004b) sosyal bilgiler öğretmenliği programında okuyan bir grup öğretmen adayı üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretmen adayları bu alanı 'kendilerini en iyi ifade ettikleri alan' olarak gördükleri için tercih ettiklerini belirtmişleridir.

Benzer olarak, Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar öğrencilerinin demokratik tutumları üzerinde yapılan analiz sonucunda da, sosyal alan öğrencilerinin fen-matematik alan öğrencilerinden daha demokratik tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu durumu, öğrencilerin derslerinde işledikleri konuların içeriğine ve bu içeriğin onların düşünce biçimini etkilemesine bağlamak mümkündür. Sosyal alan öğrencilerinin arasında da Felsefe grubu öğrencilerinin demokratik tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu grupta en düşük tutum puanı Coğrafya grubu öğrencilerinde gözlenmiştir. Buna göre, sorgulayan, eleştiren ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağlayan felsefe gibi bir alanda öğrenim gören öğrencilerin, diğer üç gruba göre daha olumlu demokratik tutum puanlarına sahip olmalarının normal karşılanması gereken ve hatta beklenen bir durum olduğunu belirtmek mümkündür. Bu bulgular, Saracaloğlu'nun (2001) Sosyoloji, Ömerustaoğlu'nun (2004) Felsefe bölümü öğrencilerinin daha olumlu demokratik tutum puanlarına sahip olduğunu ortaya koydukları araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Her iki araştırmanın bu yöndeki sonucu da eldeki araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin demokratik tutumları arasında Eğitim Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlardaki okul iklimi ve öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri arasındaki farkla açıklanabilir. Benzer sonuç Karamustafaoğlu ve Özmen'in (2004) yaptığı bir araştırmada da elde edilmiştir. Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencileri Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha sıcak ve ılımlı bir ortamda bulunduklarını belirtmişlerdir. Fen-Edebiyat Fakültesinin Tezsiz Yüksek Lisans programları için bir kaynak oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda araştırma bulgularının bir paralellik içinde olduğu söylenebilir.

Gerek Eğitim Fakültesi, gerekse Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine

göre demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, anne-babaları lise ve yüksekokul/üniversite düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin demokratik tutumları daha olumlu çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu Saracaloğlu ve diğ. (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgu demokratik tutumlar ile ailenin eğitim düzeyi arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu yönündeki görüşü destekler niteliktedir. Anne-babanın eğitim düzeyinin artmasıyla, çocuğun demokratik tutumu da olumlu yönde artmaktadır.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerine göre demokratik tutumları arasında, Fen ve Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri dışında, genelde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin demokratik tutumlarının ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığını gösteren bu bulgu Ömerustaoğlu'nun (2004) yaptığı araştırmanın bulgularıyla birbirini destekler niteliktedir.

Her üç grupta bulunan öğrencilerin kendi aralarında cinsiyet değişkenine göre demokratik tutumlarında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin tümü üzerinde yapılan analiz sonuçlarında da yine kız öğrencilerin demokratik tutum puanları erkek öğrencilerin demokratik tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum kız öğrencilerin demokratik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Büyükkaragöz (1990), Saracaloğlu (2001), Saracaloğlu ve diğ. (2004), Turan ve Taşpınar (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Bu sonucu erkek öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin, toplumdaki kalıp yargıların etkisine ve Türk toplumunda erkek çocukların yetiştirilme biçimine bağlamak mümkündür. Ayrıca araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin, gelir düzeyi ile anne-babalarının eğitim düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular çerçevesinde, genellikle kırsal kesimden gelmiş olmalarının da böyle bir sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmaktadır;

1. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları öğretmen adaylarına ezbere dayalı, kalıplaşmış ve tartışılmaz bilgileri aktaran bir yapıdan çıkarılarak; analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini kazandıracak biçimde yeniden ele alınmalıdır. Bu amaçla eleştirel düşüncenin gelişmesine ve toplum-eğitim ilişkisinin anlaşılmasına katkıda bulunacak eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi dersleri programlara yeniden konulmalıdır.

2 Demokratik değer, tutum ve davranışların kazandırılması ve geliştirilmesi için paneller, konferanslar vb. ders dışı etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Eğitim programları içine demokrasi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.

4. Derslerde tartışma ortamları oluşturularak, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.

5. Öğretmen adaylarının demokratik ilke ve değerleri benimsemelerinin sağlanması, demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Bundan dolayı öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları, demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak dersleri işlemeli; öğrencilerine karşı hoşgörülü, kişiliklerine saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı ve tutarlı demokratik davranışlar sergileyerek, öğrencilerine demokratik tutum ve davranışlarıyla model olmalıdırlar.

Kaynakça

AÇIKALIN, Aytaç (1995). "*2020 Yılında Benim Okulum*" **Eğitim Yönetimi,** Kış 1995, S.1, ss. 7-21.

ARABACI, İ. Bakır (2005). "*Öğretme Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi*", **Çağdaş Eğitim**, Ocak 2005, S. 316, ss. 20-27.

ASHLEY, M. ve BARNES, S. (1999). "*Citizenship: A New Word For Humanities*", **In Improving Learning And Teaching In The Humanities**, (Ed. Martin Ashly) ss. 139-161.

AYTAÇ, Kemal (1998). **Avrupa Eğitim Tarihi**, DTCF Yayınları, Ankara.

BALCI, Ali (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem Teknik ve İlkeler,** Bilgisayar-Yayıncılık San. Ltd. Şti, Ankara.

BRIDGE, Berna (2004). **Etik Değerler Eğitimi,** İkinci Baskı, Beyaz Yayınları, Eren Ofset, İstanbul

BLOOM, Lisa A. ve HERZOG, M. J. R. (1994). "*The Demokratic Process in Teacher Education: Two Case Studies*", in **Demokratik Teacher Education: Programs, Processes, Problems and Prospect**, State University of New York Pres, Albany, New York, USA.

BROWN, Ken (2001). **Right To Learn:Alternatives For A Learning Society,** London, Uk:Routledgefalmer.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri (1990). "*Demokrasi Eğitim ve Türkiye*" **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 23(2), ss. 583-597.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş (1990). **Orta Öğretimde Demokrasi Eğitimi**. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.

CAN, Niyazi (1997). "*Eğitim Öğretimde Etkili Öğretmen ve Yöneticinin Nitelikleri*", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1(3), Kasım 1997, ss. 1-16.

DOĞAN, İsmail (2001). **Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri**, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DUMAN, Bilal (2004). "*Öğrenme Öğretme Sürecindeki Entelektüel Şizofrenizm*", **Uluslararası Demokrasi Eğitim Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Elif ofset, Çanakkale, ss.94-108.

EĞİTİMSEN (2005). "*Eğitimde Değerler Merkez Komisyonu Raporu*",**4. Demokratik Eğitim Kurultayı**, 2. Cilt, 1-5 Aralık 2004, Eğitimsen Yayınları, Ankara.

EKİZ, Durmuş (2003). "*Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanları ve Dersler Hakkındaki Olumsuz Algılarının Tespit Edilmesi: Etnografik Bir Araştırma*", **Eğitim Araştırmaları**, Yaz 2003, S.12, ss. 91-103.

ERGİNER, Akif (1997). **AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlilikleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ERTÜRK, Selahattin (1985). **Diktacı Tutum ve Demokrasi**, Dördüncü Baskı, Yelkentepe Yayınları:8, Sistem Ofset Matbaası, Ankara.

GÖMLEKSİZ, Müfit (1988). **Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÖZÜTOK, Dilek (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, Türk Demokrasi Vakfı, Ekin Matbaacılık-Yayıncılık, Ankara.

GÖZÜTOK, F. Dilek (1988). **Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GUTMANN, Amy (1987). **Democratic Education, Ewing**, NJ, Princeton University Pres, USA.

GÜRŞİMŞEK, Işık (1998). "*Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 14, ss. 25-28.

GÜVEN, İsmail (2004a). "*Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler*" **Milli Eğitim,** Güz 2004,

S. 164, ss. 127-141.

GÜVEN, İsmail (2004b). "*Sosyal Bilgiler Alan Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*", **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri**,Kasım 2004, ss.270-299.

IZGAR, H. ve KESİCİ, Ş. (2004). "*Demokratik Sistem ve Demokratikleşmede Fonksiyonel Bir Yaklaşım: Hayat Boyu Eğitim*", **Eğitime İlişkin Çeşitlemeler-I**, (Edt. Musa Gürel), Birinci Basım, Eğitim Kitabevi, Konya.

KAPTAN, Saim (1989). **Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri,** Tekışık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri, Ankara.

KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve HALUK, Ö (2004). "*Toplumumuzda ve Öğretmen Adayları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Verilen Değer Üzerine Bir Araştırma*", **Değerler Eğitimi Dergisi**, Nisan 2004, 2(6), ss. 35-48.

KIZILTEPE, Zeynep (2002). "*İyi ve Etkili Öğretmen*", **Eğitim ve Bilim**, 27(126), ss. 10-14.

KONGAR, Emre (1983). **Demokrasi ve Kültür**, Hil Yayın, Gümüş Basımevi, Ankara.

NOVAK, John M. (1994). **Demokratic Teacher Education: Programs, Processes, Problems and Practices**, (Ed. John Novak), Albany, New York, USA: State University of New York Press.

OSLER, Audrey (2002). "*Citizenship Education and the Strengthening of Democracy: Is Race on the Agenda?*", **Citizenship, Education and the Curriculum**, (Edt. David Scott), Greenwood Publishing Group, Westport, CT, USA.

ÖMERUSTAOĞLU, Adnan (2004). *"Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Diğer Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Nisan 2004, Sayı 7, ss.216-226.

ÖZDEN, Yüksel (2000). **Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler**, 3. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Önder Matbaası, Ankara.

ÖZSOY, Seçkin (2004). "*Demokrasi Eğitiminin İmkansızlığı Üzerine",* **Uluslararası Demokrasi Eğitimim Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Elif Ofset, Çanakkale, ss. 150-161.

PEKTAŞ, Suat (1989). "*Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri*", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22(1), ss. 225-240.

PURKEY, W. W. ve NOVAK, S. (1984). **Inviting School Success: A Self-Concept Approach to Teaching, Learning And Demokratik Practice, Third Edition**. Belmont, CA: Wadrworth

RICHERT, E. Anna (1997).**Teaching TeachersFor The Challenge of Change, about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education**, ss. 73-94 (Edt. J. John Loughran). Routledge Falmer, London, United Kingdom.

SABANCI, Ali (2005). "*Çağdaş Okul Liderliği Açısından Karizmatik, Dönüşümcü ve Vizyoner Liderlik Yaklaşımları*", **Çağdaş Eğitim**, Mart 2005, S. 318, ss. 26-33.

SAN, Coşkun (1985). **"Gençlik ve Demokrasi Eğitimi",** Gençliğin Eğitimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IX Eğitim Toplantısı, 20-21-22 Kasım 1985, Ankara.

Saracaloğlu, Asuman Seda. (2001). "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumları". **Ege Eğitim Dergisi.** 1, 1: 23-30.

SARACALOĞLU, A. S., EVİN, İ. ve VAROL, S. R. (2004). *"İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma",* **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** Kasım 2004, 4 (2), ss.335-364.

SARIOĞLU, H., ÖZDEMİR, M. ve YETİM, F. (2005). "*Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimim Bölümü Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*", **Milli Eğitim**, Kış 2005, S. 165, ss. 79-87.

STRONGE, James H. (2002). **Qualities of Effective Teachers**, Alexandria, VA, USA.

TİTİZ, M. Tınaz (2000). **Okulda Yeni Eğitim**, Beyaz Yayınları, İstanbul.

TURAN, M. ve, TAŞPINAR M. (2004). "*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi*", **Uluslararası Demokrasi Eğitimim Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Elif Ofset, Çanakkale, ss. 229-246.

TÜRKOĞLU, Adil (1993). "*Eğitim Yüksekokulu Programlarında Karşılaşılan Sorunlar*" **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi Bildirileri**, ss. 179-189, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

ÜNAL, Işıl (2004). "*Demokrasinin Eğitimi*", **Uluslararası Demokrasi Eğitimim Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Elif Ofset, Çanakkale, ss. 274-282.

WHEELER, Harvey (1971). **Democracy in a Revolutionary Era- The Political Order Today**, Pelican Boks, C. Nicholls and Company Ltd., Great Britain.

YAĞCI, Esed (1998). "*Demokrasi ve Eğitim*", **Eğitim ve Bilim**, Ocak 1998, 22(107), ss. 15-22.

YAVUZ, Mustafa (2003). **İlköğretim Okullarında Demokrasi, Eğitime Yeni Bakışlar 2**, (Ed. Ali Murat Sünbül), Mikro Yayınşları, Anakra.

YEŞİL, Rüştü (2002). "*İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*" **Çağdaş Eğitim**, S. 290, ss. 31-36.

YEŞİL, Rüştü (2004). "*Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller*", **Uluslararası Demokrasi Eğitimim Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Elif Ofset, Çanakkale, ss. 295-302.

YÜKSEL, Sedat (2004a). "*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları*" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Mayıs 2004, 4(1), ss. 171-200.

YÜKSEL, Sedat (2004b). "*Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin tutumlarına Etkisi*" **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (1), ss. 355-379.

AN EVALUATION OF DEMOCRATIC ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE FACULTY OF EDUCATION AND NON-THESIS MASTER'S PROGRAMS

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Ayşe Ülkü KAN**

Abstract

Democracy is a life and administration style which focuses on respect for human rights, individuals' freedom and participation the administration effectively. Developing democracy depends on developing democratic attitudes and behaviors of the individuals. The teachers have great role and importance on developing democratic attitudes and behaviors. From this perspective, the importance of training prospective teachers having democratic attitudes and behaviors can easily be seen. The main purpose of this study is to determine the democratic attitudes of prospective teachers enrolled in Faculty of Education and in Non-Thesis Master's Programs both in Social and Mathematics-Science Branches. "Democratic Attitude Scale" adapted into Turkish by Gözütok (1995) was used in the study. The results of the study reveal that there is a statistically significant difference among prospective teachers' democratic attitudes by departments, gender and educational levels of their parents. Democratic attitude scores of female prospective teachers were found higher than male prospective teachers in all groups. Prospective teachers' democratic attitude scores increase positively parallel to the increase of their parents' educational level Democratic attitude scores of prospective teachers in Education Faculty were found higher than those in Non-Thesis Master's Programs. Similarly, democratic attitudes of prospective teachers in Non-Thesis Master's program in Social Branches are higher than those in Non-Thesis Master's Program in Science and Mathematics Branches. On the other hand, no significant differences were found between the groups by their parents' economic levels.

Key Words: Procpective teachers, democracy, democratic attitudes, democratic Attitudes Scale.

* Assistant Professor; Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences 23119, Elazığ

** Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences 23119, Elazığ

KİMYA ÖĞRETMENLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN BİR HİZMET-İÇİ EĞİTİM KURSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: TRABZON ÖRNEĞİ*

Seher TEKİN**

Alipaşa AYAS***

Özet

Hizmet-içi eğitim (HİE), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik değişik olanaklar sağlayan bir eğitim şeklidir. Bu çalışmada, kimya öğretmenlerine çağdaş kavram öğretim yöntemleri hakkında çeşitli bilgi ve beceriler kazanmayı amaçlayan bir hizmet-içi eğitim kursu hazırlanmış ve Trabzon'da uygulanmıştır. Bu kursa, Trabzon'da görev yapan 25 kimya öğretmeni katılmıştır. Araştırmada özel durum yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma verileri HİE kursu başarı testi, kurs değerlendirme anketi, hatırla-kendini değerlendir anketi ve öğretmen mülakatlarıyla toplanmıştır. Başarı testi bulguları, öğretmenlerin kurs öncesi ve sonrasındaki test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Kurs değerlendirme anketi bulguları, katılımcıların kursu büyük oranda etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Mülakat bulguları, kursun öğretmenlere mesleki gelişim açısından önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Kursun öğretmenler için yararlı olduğu, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilerini zenginleştirdiği ve çeşitli sosyal yararlar sağladığı tespit edilmiştir. Kursun öğretmen ihtiyaçları çerçevesinde planlanmış olması ve öğretmenlerin kursta gruplar halinde etkinlikler yapması, kursun etkililiğine önemli katkılar sağlamıştır. Öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarının belirlenerek farklı HİE kurslarının düzenlenmesi, diğer araştırmacılara önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet-içi eğitim, kimya eğitimi, kavram öğretimi

Giriş

Bireyler, hayatlarının başlangıcıyla birlikte büyüme ve öğrenme sürecine de doğal olarak girerler. Önceleri etrafı tanıma ve anlama çabası bireysel düzeyde olurken; zamanla bireylerin ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve becerileri sistemli, planlı ve programlı bir şekilde öğrenme gereği ortaya çıkar. İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar olan süreçte, sürekli öğrenilmesi gereken yeni bilgi ve beceriler ortaya çıktığı gibi; bu bilgileri öğretme konusunda önemli görevler üstlenmiş olan öğretmenlerin yetişmelerinde, görevlerinde, rollerinde vb. de her geçen gün gelişme ve değişmeler olmaktadır (Özkan, 2005; Özpolat, 2005). Bu değişimlere etkili bir şekilde ayak uydurmak, öğretmenler için hayati öneme sahiptir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi sü-

* Bu çalışma, KTÜ Fen Bil. Enstitüsü'nde kabul edilen doktora tezinin bazı kısımlarını içermektedir.

** Dr. Amasya Eğitim Fakültesi , İlköğretim Bölümü, Amasya

*** KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü, Trabzon

reçte aldıkları eğitim, görev süreleri boyunca gerekli olan bilgi ve becerileri karşılamada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde, ömür boyu öğrenen bireyler olmaları önemlidir. Bu nedenle hizmet-içi eğitim (HİE) öğretmenlerin görevleri başında ihtiyaç duydukları eğitimi verme konusunda önde gelen eğitim ve öğrenme olanakları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hizmet-içi eğitim; görev başındaki öğretmenlerin zaman içinde çağın gerisinde kalan bilgilerini tazelemek, zenginleştirmek, öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler kazandırmak, yeni öğretim programlarının nasıl uygulanacağını tanıtmak ve öğretmek gibi çok çeşitli amaçlarla yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına verilen isimdir (Thair vd, 2003; Taymaz, 1997). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceriler geliştirmelerinde deneyim önemli olsa da, her zaman tek başına yeterli değildir. Kendilerini mesleklerinde geliştirmek, çağın gereklerini karşılayan farklı bilgi ve beceriler kazanmak isteyen öğretmenlerin şahsi çabaları, mesleki gelişimi sağlamada yetersiz kaldığı için, öğretmenlerin katılımına açık çeşitli HİE kursları düzenlenmektedir (Richert, 1991).

Ülkemizde HİE kursları önceleri sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi teşkilatı tarafından yürütülmekte idi. Bu kurslara ancak sınırlı sayıda öğretmen katılabildiği için, pek çok öğretmen belki de hiç HİE kursuna katılamadan emekli olabilmekteydi. Personel sayısı çok büyük rakamlara ulaşmış olan MEB, bu uygulamanın yeterli olmadığını görmüş ve 1993 yılından itibaren İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin de HİE planı oluşturup uygulamasını başlatmıştır (06.01.1993 gün 1993/2 sayılı genelge). Böylece HİE etkinlikleri, öğretmenlerin görev yaptıkları il ve ilçelere kadar yaygınlaşmış ve bu etkinliklere katılmak çok kolaylaşmıştır. MEB bünyesinde merkezi olarak, bütün illerimizde de yerel olarak her yıl çok sayıda HİE etkinliği düzenlenmektedir (MEB, 2002). Bu kurslarla ilgili çalışma planlarına MEB'nın internet sitesinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden ulaşılabilir.

HİE konusunda ülkemizde üniversitelerde de çeşitli bilimsel araştırmalar yürütülmektedir. Örneğin, Kaya (2003) çalışmasında, fizik öğretmenlerinin laboratuar deneyleri desteğinde öğretim yapma becerilerini geliştirmeye yönelik bir kurs planlamış ve uygulamıştır. Kursa Trabzon'da görev yapan fizik öğretmenleri katılmış; kurs sayesinde öğretmenlerin deney yapma becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Çakır (2004), fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyali hazırlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir HİE kursu hazırlamış ve uygulamıştır. Kursun fen bilgisi öğretmenlerine iki ve üç boyutlu öğretim materyali hazırlama bilgi ve becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Tabi ki ülkemizde düzenlenen HİE etkinlikleri bunlarla sınırlı değildir. Konuyla ilgili bir çok araştırma yapıldığı Yüksek Öğretim Kurumu'nun tez merkezinde tarama yapıldığında görülmektedir.

HİE etkinlikleri sadece ülkemizde değil, pek çok ülkede de öğretmenler için önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde bir çok çalışma karşımıza çıkmaktadır (Ruba, 1985; Lawrenz, 1985; Summerlin, 1985; Mellon, 1988; Clermont, Krajcik ve Borko, 1993; Cheng, 2001; O'Sullivan, 2001; Posnanski, 2002; Cherubini, Zambelli ve Boscolo, 2002).

Örneğin Ruba (1985) çalışmasında, kimya öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir anket geliştirmiş ve uygulamıştır. Öğretmenlerin en çok *kimya öğretiminde yöntemler, laboratuar etkinlikleri, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama yöntemleri, materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı* konularında HİE'e ihtiyaç duyduk-

larını tespit etmiştir. Summerlin, (1985) ve Mellon, (1988) çalışmalarında görev yaptıkları fakültelerin sundukları HİE olanaklarını tanıtmışlardır. O'Sullivan (2001) Namibya'daki İngilizce öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla HİE modeli geliştirdiği ve uyguladığı çalışmasında, öğretmenlerin öğretimlerinde gelişmeler olduğu sonucuna varmıştır. Clermont, Krajcik ve Borko (1993), kimya öğretmenleri için hazırladıkları kursta gösteri yöntemini ele almışlardır. Öğretmenlere çeşitli kimya konularında gösteriler sunulmuş ve öğretmenler de gösteri yöntemine göre hazırladıkları dersleri sunmuşlardır. Bu kursun öğretmenlerin gösteri yöntemiyle ilgili beceriler geliştirmelerine katkıları olduğunu belirlemişlerdir.

Verilen örneklerden de görüldüğü gibi HİE etkinlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda evrensel nitelik taşımaktadır. Ülkemizdeki öğretmenlerin HİE yoluyla mesleki gelişimlerini sağlamak için konuyla ilgili daha fazla akademik çalışma yapılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü elimizde merkezi ve yerel olarak düzenlenen kursların amaçlarını gerçekleştirme durumu ile ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997; Yalın, 1997).

Bunun yanında yerel HİE kurslarının bilgisayar kullanımı, İngilizce gibi genel amaçlı kurslar olduğu; branşlara özel HİE kurslarının çok sınırlı kaldığı görülmektedir. Günümüzde öğretmen niteliklerinden olan "konu alanı bilgisini etkili bir şekilde öğretebilme becerisi" daha fazla önem kazanmıştır. Ülkemizde ise derslerde daha çok öğretmenlerin aktif olduğu ve öğrencilerin çoğunlukla dinleyici konumunda olduğu bilinmektedir. Yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir (Bektaş, 2000; Özmen, 2002). Bunun yanında ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulaması başlamış olan yeni ilköğretim ve ortaöğretim programları, öğrencilerin derse aktif katılımını ve kavramların anlamlı öğrenilmesini temel almıştır (MEB, 2007).

Kimya, fizik, biyoloji gibi alan öğretmenlerinin yeni öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini derslerinde uygulayabilmeleri için HİE kursları öğrenme olanakları sunmalıdır. Çünkü eğitim reformlarının etkili olmasında, öğretmenlerin yeni düzenlemeleri doğru anlamalarının ve gerektiği gibi uygulamalarının çok önemli olduğu bilinmektedir (Fullan, 1991). Bunu Bredeson (2000):

"Hiçbir eğitim reformu vakumda (gerçek hayattan soyutlanmış bir ortamda) gerçekleşmez" (s. 64)

sözleriyle çok güzel ifade etmiştir. Geçmişte bir çok ülkede başarılı olmuş modern fen programlarının ülkemizde istenen başarıya ulaşamamasının nedenlerinden biri de, öğretmenlerin programları gerektiği gibi uygulayamamasıdır (Ayas, Çepni, Akdeniz, 1993). Ülkemizde yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projelerinin yeniden başarısız olmaması için, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine önem verilmelidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, kimya öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine destek olmak amacıyla çağdaş kavram öğretim yöntemleri konusunda bir hizmet-içi eğitim kurs programı geliştirmek, uygulamak ve bazı değişkenler açısından etkililiğini tespit etmektir.

Metot

Araştırmada, özel durum çalışması metodolojisi kullanılmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceri kazanmalarını amaçlayan HİE kurslarının etkililiğinin araştırılmasında çoğunlukla özel durum metodolojisinin kullanıldığı görülmüştür (Clermont, Krajcik ve Borko, 1993; Hitchcook ve Hughes, 1995; Merriam, 1998; Avalos, 1998; Posnanski, 2002). Özel durum çalışmaları, araştırmaya konu olan problemleri derinlemesine inceleme ve ayrıntılı bir şekilde betimleme yapma fırsatı veren araştırmalardır. Özel durum çalışmalarında hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde araştırmalar planlanabileceği gibi, her iki yaklaşım bir araya da getirilebilir (Merriam, 1998; Marshall ve Rossman, 1999; Çepni, 2000; Ekiz, 2003).

Özel durum çalışmalarında, kısa sürede araştırma tamamlanır ancak, küçük gruplar derinlemesine incelendiği için, ulaşılan sonuçların genellenme düzeyi düşüktür. Özel durum çalışmalarının güvenirliğinin sağlanmasında önde gelen tekniklerden biri, üçgenleme (Triangulation)'dir (Cohen ve Mannion, 1995; Merriam, 1998; Çepni, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada bir bulguyu ortaya koymak için en az üç veri kaynağı kullanılmış ve böylece verilerin güvenirliği sağlanmıştır. Araştırma verileri; anket, başarı testi, mülakat ve doküman incelemesi yardımıyla toplanmıştır.

HİE kursunun hazırlanmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kabul edilmiş olan durum tespiti ve ihtiyaç belirleme, kurs içeriğinin belirlenmesi, kurs programının yazılması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren sistem yaklaşımı modeli kullanılmıştır (Yalın vd., 1996, 32). Belirlenen kurs düzenleme modeli ve veri toplama araçları çerçevesinde araştırma 4 aşamada yürütülmüştür:

I. Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme

II. HİE Kurs Programının Geliştirilmesi

III. HİE Kursunun Uygulanması

IV. HİE Kursunun Değerlendirilmesi.

Bu aşamalarda yürütülen çalışmalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

I. Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme: Kursun içeriğinde yer alacak olan konulara karar verebilmek amacıyla kimya öğretmenlerine durum tespiti ve ihtiyaç belirleme anketi uygulanmış, 8 öğretmenle mülakat yapılmış, 1 öğretmenin derslerinde gözlem yapılmıştır. Ayrıca Eğitim fakültelerinde yaşanan yeniden yapılanmayla ilgili dokümanlar incelenmiştir. Ortaya çıkan ihtiyaçlara göre içerik tespit edilmiştir. HİE kursunun amacı; kimya öğretmenlerinin çağdaş öğrenme teorileri, kavram öğretim yöntemleri, kavramsal öğrenme ve anlama düzeyini tespit yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir.

II. HİE Kurs Programının Geliştirilmesi: Bu aşamada bir çok kaynaktan yararlanarak kursun içeriği oluşturulmuştur. Kursta kullanılacak ders ve etkinlik planları hazırlanmıştır. Öğretmenlere dağıtılacak olan kurs notları yazılmıştır. Hazırlanan programın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda gereken düzeltmeler yapılmış; grup etkinliklerine ayrılan süreler belirlenmiştir. Buna göre kursun içeriğinde; Öğrenme Nedir?, Bilişsel Öğrenme Teorileri (Piaget, Bruner, Gagne, Ausubel), Kavram Nedir? Nasıl Öğrenilir?, Kavram Geliştirme Süreçleri, Kavram Öğretimi

ve Ortaöğretim Kimya Dersi İçin Önemi, Fen Kavramlarının Anlaşılmama Nedenleri ve Kimyada Kavram Yanılgıları, Kavram Öğretim Yöntemlerinden Seçmeler (Anlam Çözümleme Tablosu, Kavram Ağı, Kavram Haritalama, Tahmin-Gözlem-Açıklama (POE), Kavramsal Değişim Yaklaşımı ve Kavramsal Değişim Metinleri, Çizim Yaptırma) konularına yer verilmiştir.

III. HİE Kursunun Uygulanması: Geliştirilen HİE kursu, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmiş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü kursun düzenleneceği okulu, kurs yöneticisini ve kursun açılacağı tarihleri belirlemiş, kurs süresi boyunca öğretmenler okullarında görevli-izinli sayılmışlardır. Kursa 25 kimya öğretmeni katılmıştır. Kursa katılan öğretmenlerle ilgili bazı bilgiler Tablo 1'dedir.

Tablo 1, katılımcıların çeşitli özelliklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bazı tamamının eğitim fakültesi mezunu olduğu, %64'ünün erkek, %36'sının bayan olduğu, çoğunun mesleğinde deneyimli olduğu, 2 ve daha fazla HİE kursuna katıldığı, %60'ının genel lisede %24'ünün Anadolu lisesinde %16'sının meslek lisesinde görev yaptığı Tablo 1'de görülmektedir. Kurs 2 haftada tamamlanmış, toplam 40 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Tablo 2, HİE kursunun uygulama sürecinin bileşenlerini göstermektedir.

Tablo 1. HİE Kursuna Katılan Kimya Öğretmenlerinin Profilleri

Özellik	Kategoriler	f	%
Yaş	25-35	9	36
	36- 45	13	52
	46 ve yukarısı	3	12
Hizmet süresi	0-5	-	-
	6-10	3	12
	11-15	10	40
	16- 20	7	28
	21 ve yukarısı	5	20
Cinsiyet	Erkek	16	64
	Bayan	9	36
Mezun olunan fakülte	Eğitim fak.	25	100
	Fen- ed. Fak.	-	-
	Diğerleri	-	-
Önceden alınan HİE kurs sayısı	Hiç katılmadım	-	-
	1	1	4
	2 ve daha çok	24	96
Görev yapılan okul türü	Genel lise	15	60
	Anadolu lisesi	6	24
	Meslek lisesi	4	16

Tablo 2. Hizmet-İçi Eğitim Kursunun Uygulama Sürecindeki Bileşenleri

Bileşen	Ayrılan süre (saat)	Toplam %
A. Teorik bilgi sunumu ve modelleme		
1. Öğretime hazırlık	2	5
2. Öğretim elemanı sunumları	10	25
B. Teorinin Uygulanması ve tartışma		
1. Katılımcı materyal hazırlama süresi	6	15
2. Katılımcı etkinlik hazırlama ve sunma süresi	4	10
3. Katılımcı tartışma süresi	13	32.5
C. Sosyal olaylar	2	5
D. Değerlendirme	3	7.5
Toplam :	40	100

Tablo 2, HİE kursunun üçte birinin teorik bilgilerin sunumuna, bu bilgilerin öğretim elemanları tarafından modellenmesine ve örneklendirilmesine ayrıldığını göstermektedir. Kurs, yeni bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik olduğundan, katılımcıların teorik bilgileri kimya konularına uygulanışını ve örneklerini görmeleri çok yararlı olmuştur. Kalan diğer zamanda katılımcılar uygulama yapmış, sunulan örnekleri ve modelleri tartışmış, hazırladıkları materyaller hakkında tartışma yapmış, kendi öğretim stillerini diğer katılımcılarla paylaşmışlardır. Böylece öğretmenlerin öğrencilerinin kimyayı anlamama sebepleri konusunda yeni bakış açıları kazanmaları sağlanmış, kavramsal anlamayı araştırma ve kavram öğretim yöntemlerini derslerinde kullanabilmeleri için yeni beceri geliştirme fırsatları verilmiştir.

IV. HİE Kursunun Değerlendirilmesi: Düzenlenen HİE kursunun değerlendirilmesinde HİE kursu başarı testi, hatırla-kendini değerlendir Anketi ve kurs değerlendirme anketi kullanılmıştır. Ayrıca kursa katılan 22 öğretmenle yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Hatırla - Kendini Değerlendir Anketi: Bu ankette, kursun içeriğinde bulunan bazı kavramlar, teoriler ve psikolog isimleri listelenmiş; öğretmenlerin bunları bilme durumları "hiç duymadım", "duydum fakat bilmiyorum", "duydum kısmen biliyorum", "biliyorum (tanıyorum)" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu anket kurs öncesi ve sonrasında öğretmenlere uygulanmış ve karşılaştırma yapılmıştır.

Hizmet-İçi Eğitim Kursu Başarı Testi: HİE kursunun hedeflerine ulaşma düzeyini tespit etmek için, programda yer alan konuları kapsayan bir başarı testi geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kurs sonrasındaki kazanımlarını daha ayrıntılı olarak ortaya koymak için başarı testinde farklı türde soru yapıları kullanılmıştır. Testin ilk kısmında 10 doğru-yanlış sorusu, ikinci kısmında 7 çoktan seçmeli soru, üçüncü kısmında 13 boşluk doldurmalı ve 8 açık uçlu soru sorulmuştur. Hazırlanan başarı testi, Eğitim Fakültesinde görev yapan 3 öğretim üyesine incelettirilmiş, test hakkındaki görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve teste son şekli verilmiştir. Bu test, kurs öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmış, öntest- sontest puanları t-testiyle karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan bazıları özet olarak sunulmuştur.

Hizmet-İçi Eğitim Kursu Değerlendirme Anketi: Bu anket likert tipinde hazırlanmıştır. Kurs değerlendirme anketiyle kursun yeni bilgi ve beceri kazandırma derecesi; kurs süresinin, organizasyonunun, kursu yürüten öğretim elemanının ve kurstaki iletişim ortamının yeterlik derecesi belirlenmiştir. Ankette 17 madde olup, her bir maddede ifade edilen görüşü destekleme düzeyi "kesinlikle katılıyorum:5, katılıyorum:4 kısmen katılıyorum:3 katılmıyorum: 2 kesinlikle katılmıyorum: 1 şeklinde puanlanmıştır.

Mülakat: Kurs bitiminde, 22 öğretmenle kursu değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakat verileri soru soru değerlendirilmiş, öğretmenlerin kursla ilgili görüşleri ortak ve farklı yönlerine göre analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Başarı testinden elde edilen verilerin analizinde bağımlı t-testi kullanılmıştır. Diğer testlerden elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. mülakat verilerin ise ortak ve farklı görüşler birleştirilerek yorumlanmıştır. bütün veri toplama araçlarından elde edilen veriler birleştirilerek kursun etkililiği hakkında yargıda bulunulmuştur.

Bulgular

Hatırla-Kendini Değerlendir Anketinden Elde Edilen Bulgular: Anketin kurs öncesi uygulama bulguları; öğretmenlerin tamamına yakınının Piaget, Gagne, Ausubel, Bruner gibi önemli psikologları hiç tanımadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu genelleme, ayırt etme, tanımlama, tümevarım, tümdengelim, şartlanma, uyarıcı gibi kavramları bildikleri halde; Bloom Taksonomisini, prototipi, 5E modelini hiç duymamışlardır. Buluş yoluyla öğrenme, anlamlı sözel öğrenme, bütünleştirici (constructivist) öğrenme, kavramsal değişim, fen okur-yazarlığı, kavram yanılgısı konularında net bir bilme durumu ortaya çıkmamıştır. Testin kurs sonrası uygulaması, başlangıçta hiç duyulmayan yada kısmen bilinen psikologların, kavramların, kuramların, vb. artık kısmen yada tamamen tanındığını göstermiştir.

HİE Kursu Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular: Bu test, kurs öncesi ve sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Her bir test formu cevap anahtarına göre puanlanmış; ön-test, son-test puanlarının varyans homojenliği test edilmiş, verilerin bağımlı t-testi için uygun olduğu görülmüştür. Ön-test, son-test puanlarının ortalamaları farkına uygulanan bağımlı t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Kursa katılan öğretmenlerin ön-test puan ortalamasının 22.44, son-test puan ortalamasının 74.88 olduğu Tablo 3'te görülmektedir. İki ortalama arasındaki standart hata 8.70 olup, ortalamalara uygulanan bağımlı t-testi bulgusu, gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. (t'nin tablo değeri Sd= 24 için 0.05 anlamlılık düzeyinde 2.06'dır).

Tablo 3. HİE Kursuna Katılan Öğretmenlerin Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Ortalamaları Farkına Uygulanan Bağımlı T-Testi

Son test N=25		Ön test N=25		Standart hata	Serbestlik Derecesi (S_d)	t	p
X_{ort}	S_s	X_{ort}	S_s	8.70	24	4.846	0.05
74.88	15.23	22.44	6.53				

Başarı testinin açık uçlu sorular kısmında, "Öğrencilerin derste işlenen kavramları anlamadığını nasıl tespit ediyorsunuz. Açıklayınız.", "Bir öğretmen olarak kimyayı öğretmede öğrencilerin anlama zorluklarını ve kavram öğretim yöntemlerini bilmek size ne gibi avantajlar sağlar? Düşüncelerinizi belirtiniz.", "Öğrencilerin kimya kavramlarını anlamama sebepleri sizce nelerdir?", "Kavram haritası nasıl yapılır? Kimyadan örnek bir kavram üzerinde açıklayınız.", "Anlam çözümleme tablosu yöntemini kimya dersinden bir kavram üzerinde açıklayınız.", "Tahmin-gözlem-açıklama yöntemi derste uygulanırken nelere dikkat edilmelidir?", "Öğrencilerin sahip oldukları yanlış düşünce, kavram ve inançları değiştirirken kavramsal değişimin olması için hangi şartlar sağlanmalıdır?"soruları sorulmuştur.

Başarı testindeki açık uçlu soruların ön-test / son-test cevapları incelendiğinde de son-test lehine değişmeler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu ön-testte daha çok kısa ve deneyimlerine dayalı cevaplar verirlerken; son-testte kurs kazanımlarının etkisiyle daha bilimsel cevaplar yazmışlardır. Ön-testte; kavramsal değişimin şartları, kavram haritalama, anlam çözümleme tablosu oluşturma sorularını çoğunlukla boş bırakmışlardır.

"Öğrencilerin derste işlenen kavramları anlamadığını nasıl tespit ediyorsunuz?" sorusuna ön-testte "*bakışlarından, ...duruşlarından*" gibi cevaplar verirlerken; son testte "*çizim yaptırırım, kavram haritası yaptırırım, test uygularım"* gibi cevaplar yazmışlardır. Bu cevaplar; öğretmenlerin anlamayı araştırmak için kavram haritası yaptırma, çizimlerden yararlanma becerisi kazandıklarını göstermiştir.

Öğrencilerin anlama zorluklarını bilmenin yararlarıyla ilgili soruya öğretmenler, *"Kimya dersini daha iyi öğretmeyi sağlar. Konuya uygun yöntem seçmeye yardım eder. Hep aynı şekilde ders işlemememizi sağlar. Öğrenciye konuşma hakkı vermeyi ve önceki bilgilerini hatırlatmayı sağlar. Öğrenci merkezli öğretim yapmayı sağlar."* şeklinde özetlenebilecek cevaplar yazmışlardır.

Öğretmenler ön-testte kavram haritası, anlam çözümleme tablosu oluşturma sorularını boş bırakırlarken; son-testte maddelerin sınıflandırılması, radyoaktif ışıma türleri, asitler-bazlar, elementler ve bileşikler gibi konulardaki kavramları içeren anlam çözümleme tabloları yada kavram haritaları yapmışlardır. Öğretmenlerin son-testte yaptıkları kavram haritalarının ve anlam çözümleme tablolarının gereken ölçütleri yansıttığı görülmüştür. Kavramsal değişimin ilkeleri olan a. öğrencinin mevcut bilgisinden hoşnut olmaması, b. yeni kavramın açık, net ve anlaşılır olması, c. yeni kavramın akla yatkın olması, d. yeni kavramlaştırmanın verimli sonuç veren ve kullanışlı olması ifadelerini de öğretmenler son-testte doğru yazmışlardır.

Tahmin-gözlem-açıklama yönteminin uygulanmasında dikkat edilecek noktalar olarak; seçilen olayın öğrencinin seviyesine uygun olması, gözlemin doğrudan yapılabilmesi, tahmin-gözlem ve açıklamaların her öğrenci tarafından yapılmasına dikkat edilmesi gibi cevaplar son-testte verilebilmiştir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen bu bulgular öğretmenlerin kurstan sonra; kavram haritası, anlam çözümleme tablosu, kavramsal değişim yaklaşımı, tahmin-gözlem-açıklama, vd. yöntemler hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bunları hazırlama becerisi kazandıklarını göstermiştir. Ayrıca kimya dersinin anlaşılmama sebepleri, kimya kavramlarının makroskobik, mikroskobik ve sembolik boyutları arasındaki ilişkiler ve bunların öğretime yansımaları konularında öğretmenler yeni bilgiler edinmişlerdir.

HİE Kursu Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Bulgular: Bu anketten elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. HİE kursu değerlendirme anketinden elde edilen bulgular

Kategori	Ortalama	%
a) Kursun yeni bilgi ve beceri kazandırma derecesi:	4.25	85.00
b) Kurs süresinin yeterlik derecesi:	4.07	81.35
c) Kurs organizasyonunun yeterlik derecesi:	3.69	73.80
d) Kursu yürüten öğretim elemanının yeterlik derecesi:	4.68	93.60
e) Kurstaki iletişim ortamının yeterlik derecesi:	4.40	88.00

Tablo 4'e bakıldığında; kursun yeni bilgi kazandırma açısından %85.00, süre açısından %81.35, organizasyon açısından %73.80, öğretim elemanı açısından %93.60 ve iletişim ortamı açısından %88.00 oranında başarılı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, HİE başarı testi bulgularıyla uyumludur.

Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular: Öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucunda kursun yararlarıyla ilgili çok sayıda görüş ortaya çıkmıştır. Bunların hepsini vermek mümkün olmadığı için kısaca özetlenmiştir.

1. Katıldığınız HİE kursunu nasıl buldunuz? Yararlı oldu mu? Öğretmenlerin tamamına yakını katıldıkları kursu çok yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Birkaç öğretmen kursun tatil dönüşünde olmasının yararlanma düzeyini azalttığını söylemiştir. Bütün branş arkadaşlarının bir araya gelmesinin ve ortak konular (kimya öğretiminin nasıl geliştirilebileceği gibi) üzerinde görüş alış-verişinde bulunulmasının yararlı olduğunu; yeni öğretim yöntemlerini ve pek yeniliği öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu gibi kursların daha sık tekrarlanması gerektiğini söylemişlerdir.

2. Katıldığınız kursun kimya öğretimine ve öğrencilerin anlama zorluklarına bakış açınıza ne gibi katkıları oldu? düşünce ve uygulama olarak ? Öğretmenler artık öğrencilerin dersleri ve konuları anlamama nedenlerini daha profesyonelce değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Önceden dersin yada konunun anlaşılmama nedeni olarak sadece "dersi dinlememe ve çalışmamayı" gördüklerini; şimdi ise gelişim düzeyi, kavram yanılgısı, konuların yeterince somutlaştırılmaması gibi nedenlerin de olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

3. Katıldığınız kursun olumsuz yanları nelerdi? Kursun olumsuz yönü olarak düzenlenme tarihi gösterilmiştir. Tatil bitiminde olduğu için öğretmenler tam anlamıyla motive olmadıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenlere kurs saatlerinde görev verilmesi, bu öğretmenlerin bazı günler kursa katılmalarını zorlaştırmıştır.

*4. Kursta yer alan yöntemleri kullanabilir misiniz ?(E/H) Neden? Ö*ğretmenler kurstaki yöntemlerin çoğunun uygulanabilir olduğunu ancak sınıflar çok kalabalık olduğu için uygulamada sorunlar olabileceğini söylemişlerdir. En çok kavram haritalarının, anlam çözümleme tablolarının ve kavram ağlarının kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen kavram haritası yaptırmaya başladığını söylemiştir. Bir öğretmen de kavramsal değişim metinlerini kullanacağını söylemiştir.

5. Kursun daha etkili olması için neler yapılabilir? Kursun daha etkili olması için daha iyi bir zamanda yapılmasını, daha çok etkinlik yapılmasını istemişlerdir.

Tartışma

Çalışmada farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular, kimya öğretmenlerinin kavramsal anlamayı tespit ve kavram öğretim yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmalarında, katıldıkları HİE kursunun etkili olduğunu göstermiştir. Kursun başarıya ulaşmasında öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alınmasının ve HİE kursunun etkili bir şekilde uygulanmasının katkısı olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda, HİE kurslarının yararlı olması için öğretmen ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi gerektiği yönünde sonuçlara varılmıştır (Clermont vd., 1993; O'Sullivan, 2001; Kaya, 2003). Öğretmenlerin kurs sürecince aktif olmaları ve gruplar halinde etkinlikler yapmaları, sunulan yöntemi anında uygulamalarını sağlamıştır. Bu uygulama, öğretmenlerin beğenisini toplamış ve kurs kazanımlarını zenginleştirmiştir. Clermont vd. (1993) çalışmalarında buna benzer bir kurs uygulama süreci takip etmişler ve kursun etkililiğinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kurs sonrasında öğretmenler daha önce adını bile duymadıkları psikologları tanımışlar, çağdaş öğrenme teorileri ve uygulanışları hakkında bilgi düzeylerini arttırmışlardır. Tartışmalar sırasında, kendi öğretimlerini bu teoriler ışığında değerlendirmişler ve yaptıkları öğretimin teorik temellerini güçlendirmişlerdir. Daha önce deneme-yanılma yoluyla kazandıkları bazı öğretme becerilerinin teorik temelleri hakkında bilince varmışlardır. Richert (1991, 113) çalışmasında, öğretmenlerin bir iş gününde geçen zamanlarının büyük çoğunluğunu ne yaptıklarını düşünmeye yeterince fırsat bulamadan geçirdiklerini, deneyimler yoluyla öğrendiklerini kavramsallaştırmada zorluklar yaşadıklarını vurgulamaktadır. Kurs sonrası öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler, bu sorunun bizim öğretmenlerimiz için de geçerli olduğunu ortaya çıkarmış; öğretmenlerin belli aralıklarla HİE etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği gerçeğini bir kez daha göstermiştir.

Kurs; katılımcıların öğrencilerin anlama zorluklarına daha profesyonelce yaklaşmalarını sağlamıştır. Kursta kimya öğretimine yönelik somut örneklere yer verilmesi öğretmenlerin beğenisini kazanmış, kursa ilgiyi arttırmıştır.

Mülakat bulguları, öğretmenlerin en çok kursun uygulama saati hakkında şikayetleri olduğunu göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet-içi Eğitim Yönetmeliği, HİE faaliyetlerinin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde planlanmasını öngörmektedir. Kurs planlanırken bu ilkeye uyulmuş ve kurs öğretim yılı başlangıcındaki süreçte düzenlenmiştir. Fakat öğretmenler tatilden yeni döndükleri için tam motive olamadıklarını söylemişlerdir.

Mülakat bulguları kursun bilgi ve beceri kazandırma yönünden yararlı olması yanında, öğretmenlerin bu yöntemleri algılayış biçimlerini değiştirdiğini de göstermiştir. Örneğin bazı öğretmenler önceden kavram haritalarını gereksiz görürken kurstan sonra yararına inanmaya ve hatta derslerinde kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Öğretmenler Piaget gibi bilim adamlarının görüşlerini her öğretmenin bilmesi gerektiğine inanmaya başlamıştır. Ayrıca öğrencilerin kimyayı anlamlı öğrenmelerini sağlamak için kavram haritası gibi etkinlikler yapmak gerektiğine inanmaya başlamışlardır.

Kursta tartışmalara çokça yer verilmesi, modellenen yöntemler üzerinde derinlemesine düşünülmesini, modellerin kimya dersine nasıl uygulanabileceğine yönelik fikirler üretilmesini, öğretmenlerin sorunlarını ortaya koymalarını ve karşılıklı

tecrübelerini paylaşmalarını sağlamıştır. Cooper (1991), Roberts vd. (2001) ve Posnanski (2002) de çalışmalarında öğretmenlerin tecrübelerini paylaşmalarına çokça fırsat vermişler ve bu tür bir uygulamanın kurslarının etkili olmasına katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşarak mesleki uygulamalarıyla ilgili yeni kavrayışlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kursta çok çeşitli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmekle birlikte; öğretmenlerin her öğrendiklerini anında öğretimlerine yansıtabileceklerini söylemek ise mümkün değildir. Çünkü öğretmenlikte beceri geliştirmek kolay bir süreç değildir. Berliner (1988), eğitim alanında beceri geliştirmede 5 aşamalı bir süreci önermiştir: (a) acemilik (novice) (b) çıraklık (advanced beginner) (c) kalfalık (competent) (d) ustalık (proficient) (e) uzmanlık (expert). Bu sürecin çok uzun zaman aldığını ve bir alanda çalışan kişilerin çok azının uzmanlık seviyesine ulaşabildiklerini ifade eden Berliner'in görüşlerini dikkate almak gerekir. Kursun etkililiğine bu açıdan bakıldığında, kursun; öğretmenleri acemilikten kurtarıp çıraklık veya kalfalık konumuna getirdiği söylenebilir. Clermont vd. (1993), kimya öğretmenlerinin "öğretimde gösteri yöntemi"ni kullanma becerisi kazanmalarını amaçlayan çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin bu yöntemler üzerinde uzmanlaşabilmeleri için uzunca bir zaman derslerinde uygulamaları ve bu yöntemleri kendi öğretim stillerine katmaları gerektiğine inanılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara ulaşılabilir:

Kimya öğretmenlerine çağdaş kavram öğretim yöntemleri hakkında çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan kurs, hedeflerine büyük oranda ulaşmıştır. Kursun hedeflerine ulaşmasında;

a. Kurs içeriğinin belirlenmesi aşamasında ihtiyaç analizinin ve durum tespitinin etkili bir şekilde yapılmasının
b. Kursun öğretmenlerin katılımını kolaylaştırıcı önlemler alınarak planlanmasının
c. Kursta konu sunumları yanında uygulama etkinliklerinin yer almasının
d. Kursun sadece kimya öğretmenlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmasının
e. Kurs sürecinde katılımcıların sunulan konularla ilgili sürekli görüşlerini ifade etmelerinin
f. Kursta etkili bir iletişim ortamı oluşturulmasının

önemli katkıları olmuştur. Kurs sonrasında yapılan değerlendirme çalışmaları birlikte düşünüldüğünde, düzenlenen HİE kursu kimya öğretmenlerine aşağıdaki kısımda sunulan yararları sağlamıştır:

1. Kurs sonrasında öğretmenler; öğrencilerin anlama ve öğrenme sorunlarıyla ilgili daha bilimsel yargılarda bulunmaya başlamışlardır. Daha önce deneyimlerinden hareketle anlamama sorunlarına değinirlerken kurs sonrasında, derse başlarken ön bilgi tespiti ve hatırlatmanın, kavram yanılgılarının, gelişim düzeyinin, bireysel ayrılıkların önemini yeniden hatırlamışlardır.

2. Kurs sayesinde öğretmenler meslektaşlarıyla bir araya gelmiş; ortak sorunlar üzerinde konuşma, tartışma, fikir alışverişinde bulunma şansı yakalamışlardır. Bu durumu bir çok katılımcı dile getirmiş; HİE etkinlikleri olmasa bir araya gelemediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç hazırlanan kursun sosyal bir iletişim ortamı olma görevini yerine getirebildiğini göstermiştir.

3. Öğretmenler kurs sayesinde uzun süredir unuttukları önbilgi tespiti, hatırlatma yapma gibi öğretimsel öğelere yeniden dikkat etmeye başladıklarını ifade etmişler; bu ifadeler kurs kazanımlarının sınıf ortamlarına yansımaya başladığını göstermiştir.

4. Öğretmenler kursta öğrendikleri bilgilerin ve yöntemlerin kimya derslerinde uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrendikleri yöntemleri uygulamak istediklerini; örneğin ünite sonlarında kavram haritası yaptıracaklarını söylemişlerdir.

5. Kurs öğretmenlerin öğretimle ilgili bazı kavramları algılama şekillerini olumlu yönde etkilemiştir. Kimya öğretimine çağdaş öğrenme teorilerinin ışığında bakabilmelerini sağlamıştır. HİE kurslarında öğretime bakış açısının değişiminin sağlanması da önemli bir amaçtır. Kurs, çalışmaya katılan öğretmenlerin "artık kimya öğretimi değişmeli, öğrenciler derste daha aktif olmalı, sadece oturup dinlememeli" yönündeki düşüncelerini daha yüksek sesle söyleyebilmelerine katkı sağlamıştır.

6. Öğretmenlerin kursla ilgili en büyük şikayetinin kurs organizasyonu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar kursun farklı bir zaman diliminde düzenlenmesini istemişlerdir. Bu durum hazırlanan kursun zamanlama sorunu olduğunu göstermiştir. Ancak burada ifade etmek gerekir ki, HİE etkinlikleri en çok zamanlama sorunu yaşayan eğitim-öğretim faaliyetidir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı HİE etkinliklerinin **"eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde"** planlanmasını öngörmüştür. Bu durum HİE etkinliklerinin okuldaki öğretim sonrasında, hafta sonlarında, yarıyıl yada yaz tatilinde, vb. düzenlenmesine neden olmaktadır. Bu gibi zaman dilimlerinde düzenlenen kurslar da katılımcıların zamanlamanın kötü olduğu yönünde eleştiriler yapmasına neden olmaktadır.

Araştırmada varılan sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. HİE kurslarının etkili olmasında ihtiyaç belirleme ve durum tespitinin yapılması önemlidir. Çeşitli konularda HİE kursu hazırlamak isteyen araştırmacılar, etkili bir ihtiyaç belirlemenin ardından kurs programlarını oluşturmalıdır.

2. HİE kurslarının uygulanması sırasında katılımcılar öğrenme sürecinde aktif rol almalıdır. Sürekli görüşlerini ifade etmeliler ve etkinlik yapmalıdırlar.

3. HİE kurslarının tek branşa yönelik hazırlanması, öğretmenlerin daha iyi iletişim kurmasını sağlamaktadır. Bu nedenle alan eğitimine yönelik HİE kurslarının tek branşa yönelik hazırlanması araştırmacılara önerilebilir.

4. HİE kurslarından öğretmenlerin daha fazla yararlanması için kurs süresinin, yerinin ve zamanının iyi ayarlanması gerekmektedir. Ancak yasal sınırlılıklar yüzünden HİE kurslarında organizasyon sorunu olmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin HİE kurslarına daha kolay katılmasını sağlayacak düzenlemeler yapmalıdır.

5. HİE kurslarının etkililiğine karar vermede kurs sonrası gözlem yapılması da önemlidir. Kurs sonrası gözlem süreci bu çalışmanın daha fazla uzamaması için içeriğe alınmamıştır. Çünkü belli bir süre gözlem yapılarak veri elde edilmesi ve bu veri-

lerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bazı katılımcıların derslerinin gözlemlenmesi ve kursun etkililiğinin değerlendirilmesi konusunda başka bir araştırma yapılması önerilebilir.

6. Öğretmenlerin HİE yoluyla mesleki gelişimlerinin sağlanması önemli bir konudur. Bu konuda ülkemizde yapılmış olan çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu alandaki bilgi birikiminin artması için başka araştırmacıların da konuyla ilgili çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.

Kaynakça

AVALOS, B. (1998). "*School-Based Teacher Development: the Experience of Teacher Professional Groups in Secondary Schools in Chile*", **Teaching and Teacher Education,** 14(3), 257-271.

AYAS, Alipaşa, ÇEPNİ, Salih, AKDENİZ, Ali Rıza (1993). *"Development of The Turkish Secondary Science Curriculum"*, **Science Education**, 77(4), ss.433-440.

BEKTAŞ, İsmet (2000). **Biyoloji Öğretiminde "Taşıma ve Dolaşım Sistemleri" ile İlgili Rehber Materyal Geliştirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

BERLİNER, David C. (1998). *"The Development of Expertise in Pedagogy"*, Charles W. Hunt Memorial Lecture Presented at **The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education**, New Orleans, LA.

BREDESON, P.V. (2000). "Teacher Learning as Work and at Work: Exploring the Content and Contexts of Teacher Professional Development", **Journal of In-Service Education,** 26(1), ss.63-72.

CLERMONT, Christian P., KRAJCIK, Joseph S., BORKO, Hilda (1993). *"The Influence of an Intensive In-Service Workshop on Pedagogical Content Knowledge Growth Among Novice Chemical Demostrators"*, **Journal of Research in Science Teaching**, 30(1), ss.21-43.

CHENG, D.P.W. (2001).* "Difficulties of Hong Kong Teachers' Understanding and Implementation of 'Play' in the Curriculum",** *Teaching and Teacher Education,* ***17, ss.857-869.

CHERUBINI,G., ZAMBELLİ, F. ve BOSCOLO, P. (2002).* "Student Motivation: An Experience of Inservice Education as a Context for Professional Development of Teachers",** *Teaching and Teacher Education,* ***18(3), ss.273-288.

COHEN, L. ve MANION, L. (1998). **Research Methods in Education,** Fourth Edition, Routledge Publication, New York.

COOPER, Myrna (1991). *Stretching the Limits of Our Vision, Staff Development and the Transformation of School.* Ann Lieberman ve Lynne Miller (Ed.), **Staff Development for Education in the 1990's**. Second Teachers College Press, New York.

ÇAKIR, İlknur (2004). **Fen Bilgisi Öğretmenlerine Ders Destek Materyali Hazırlama ve Kullanma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Çalışma**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

ÇEPNİ, Salih (2001). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş,** Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon.

EKİZ, Durmuş (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri,** Anı Yayıncılık, Ankara.

FULLAN, Michel G. (1991). **The New Meaning of Educational Change,** Teachers College Press, Second Ed., New York.

HITCHCOCK, G. ve HUGHES, D. (1995). **Research and Teacher a Qualitative Introduction to School-Based Reseach**, Second Ed., Routhledge, New York.

JOYCE, Bruce ve SHOWER, Bob (1995). **Student Achievement Through Staff Development: Fundamentals of School Renewal**, Longman Pres, New York.

Kaya, Ali (2003). **Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

LAWRENZ, F. (1985). **"Impact on a Five Week Energy Education Program on Teacher Beliefs and Attitudes",** *School Science and Mathematics,* ***85(1), 27-36.***

MANNING, Renfro C. (1988). **The Teacher Evaluation Handbook**, Prentice Hall, New Jersey.

MARSHALL, C. ve ROSSMAN, G.B. (1999). **Designing Qualitative Reseach**, 3. Baskı, Sage Publications, London.

MEB, (2002). **Hizmet İçi Eğitim Planı 2002**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB, (2007). **Yenilenen İlköğretim Programları Tanıtım Kitabı**, Son Erişi Tarihi: 28.05.2007, http://iogm.meb.gov.tr/files/tanitim_kitabi.pdf.

MELLON, E.K. (1988). **"A Chemistry (Methods) Course for Prospective and In-Service Teachers",** *Journal of Chemical Education,* ***65(9), ss.786-787.***

MERRIAM, Sharan B. (1998). **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

O'SULLIVAN, M.C. (2001). **"The Inset Strategies Model: An Effective Inset Model for Unqualified and Underqualified Primary Teachers in Namibia",** *International Journal of Educational Development,* ***21, ss.93-117.***

ÖZKAN, Recep (2005). "*Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi",* **Milli Eğitim**, s.166, ss.33-42.

ÖZPOLAT, Abdülvahap (2005). "*Öğretmenlik Mesleğindeki Gelişmelerin Tarihsel Toplumsal Bağlam",* **Milli Eğitim**, s.166, ss.224-233.

ÖZMEN, Haluk (2002). **Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

POSNANSKI, Tracy John (2002). *"Professional Development Programs For Elemantary Science Teachers: an Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model",* **Journal of Science Teacher Education,** 13(2), ss.189-220.

RICHERT, Anna E. (1991). **Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding**. Ann Lieberman ve Lynne Miller (Ed.), **Staff Development for Education in the 1990's**. Second Teachers College Press, New York.

ROBERTS, J. Kyle, HENSON, Robin K., THARP, Barbara Z., MORENO, Nancy P. (2001). *"An Examination of Change in Teacher Self-Efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities",* **Journal of Science Teacher Education,** 12(3), ss.199-213.

RUBA, P.A. (1985). *"Chemistry Teachers Inservice Needs: Are They Unique?",* **Journal of Chemical Education,** 58(5), ss.430-431.

SUMMERLIN, L.R. (1985). *"Chemistry Teacher Enrighment Programs: A Decade of Success",* **Journal of Chemical Education,** 62(8), ss.698-699.

TAYMAZ, A. Haydar (1997). **Hizmet İçi Eğitim *Kavramlar İlkeler Yöntemler***, 3. Baskı, Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara.

TAYMAZ, A.Haydar, SUNAY, Y. ve AYTAÇ, T. (1997). *"Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Toplantısı",* **Milli Eğitim,** s.133, ss.12-16.

THAIR, Micheal and TREAGUST, David F. (2003). *"A Brief History of a Science Teacher Professional Development Initiative in Indonesia and the Implications for Centralised Teacher Development",* **International Journal of Educational Development**, 23(2), ss.201-213.

YALIN, Halil İbrahim, HEDGES, L., ÖZDEMİR, S. (1996). **Hizmet İçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

YALIN, Halil İbrahim (1997). *"Hizmet İçi Eğitim Var Olan Yada İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problemi Çözmek İçin Yapılır",* **Milli Eğitim**, s.133, ss.29-30.

EVALUATION OF AN INSERVICE TEACHER TRAINING COURSE FOR CHEMISTRY TEACHERS: THE CASE OF TRABZON*

Seher TEKİN**

Alipaşa AYAS***

Abstract

In- service education is a training process that is an advantage for teachers'professional development. In this study, a teacher training course was developed for chemistry teachers to be able to learn some comtemporary concept teaching and learning methods, and implemented in Trabzon. 25 chemistry teachers attended this course. A case study research methodology was used in study. Data were collected by the course achievement test, course evaluation questionaire, recall- evaluate test and interviews. The achievement test findings showed that teachers' pre-test/post-test scores were meaningfully different from each others. The course evaluation questionaire findings showed that participants found course very effective. In interwievs were said that the training course were very useful to learn new teaching methods, learning approach and to gain social benefits. To develop the course according to teachers' in-service needs and to engage teachers the teaching period by doing some activities were contributed to the effectiveness of the course. It was suggested that by determining science teachers' in-service needs, different teacher training courses were organized.

Key Words: In-service teacher training, chemistry education, concept teaching

* This study is a part of the doctorate thesis that was accepted by KTU, Institute of Sciences and Technology.

** Amasya Faculty of Educaton, Department of primary School Teaching, Amasya

*** KTU, Fatih Faculty of Educaton, Department of OFMA Teaching, Trabzon

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ COĞRAFYA KONULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ali ÖZEL*

Nida BAYINDIR**

Özet

İlköğretim kademesinde öğrencilere formal olarak ilk coğrafya bilgilerini sınıf öğretmenleri kazandıracağı için, onların bu konudaki bilgileri, yeterlilikleri ve olumlu görüşleri son derece önemlidir. Bu araşmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ve MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program bazında coğrafya konularına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalına devam eden 95 öğretmen adayı ve Kütahya il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 192 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen coğrafya konularına yönelik bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin coğrafya konularına yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarına nazaran sınıf öğretmenlerinin coğrafya konularına yönelik olarak kısmen daha olumlu görüş sergiledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, coğrafi bilgi

Giriş

İlk ve orta öğretim kurumlarında coğrafya konularında öğrenci başarısının yeterli düzeyde olması, öğrenciler ve dolayısıyla toplumumuzun geleceği açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin coğrafyaya yönelik olumlu görüşlerini etkileyen faktörler ilköğretimin birinci kademesine kadar uzanabilmektedir (Doğanay, 2002 Lambert, Balderstone, 2000). Örgün öğretim sürecinde öğrencilere ilk coğrafya konularını sınıf öğretmenleri vermektedir. Bu yüzden, öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumları büyük ölçüde bu dönemlerde şekillenmeye başlamaktadır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri ve onların yetiştiği eğitim programlarında coğrafya konularının verilmesi üzerinde titizlikle durulmalıdır (Demirkaya ve Arıbaş, 2004, Kolukısa, 2003, Akyüz, 1994).

Özellikle ülkemizde pek çok insan coğrafyayı, istatistiki ve kuru bilgi yığını olarak görmektedir. Bu yüzde coğrafya, sadece, Türkiye'nin en yüksek dağı, en uzun akarsuyu, en büyük şehri, en küçük bölgesi gibi bilgilerden ibaretmiş gibi görülebilmektedir. Ancak bu coğrafyanın ezbere dayandırılan kavramsal yapılarıyla sınırlandırılması anlamına gelmektedir (Şahin, 2003, Demircioğlu, Kaya, 2004, Saban, 2002, Ti-

* Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
** Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tiz, 1998). Dersin kavramsallaştırılıp soyut bir hale indirgenmesi ile öğrencilerin büyük bir kısmı coğrafya dersine ilgisiz kalmakta, ondan çekinmekte ve başarısız olmaktadır. Öğrencilerin bir dersten başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden ön önemlilerinden biri, öğrencinin içerikle iç içe olması ve konuların kendince anlamlı olarak değerlendirilip, bu konuları öğrenmekten zevk alabilmesidir (Küçükahmet, 2000). Halbuki Coğrafya konuları aracılığıyla öğrenciler dünyanın farklı ekonomilerini, kültürlerini, mekanlarını ve insanlarını ve bunların kendileriyle olan bağlantılarını ve ilişkilerini anlarlar, kendilerini yaşadıkları coğrafya içinde daha bilinçli bir hale getirirler (MEB, 2005, Doğanay 1993, Waugh, Bushell, 2002). Coğrafya konularının öğrenilmesi aslında neyin nasıl öğretildiği ile yakından ilişkili olmaktadır. Eğer öğrenci ilgi duyduğu konuyu iyi bir şekilde alabilirse coğrafya ile daha çok ilgilenecek yani ezberlere gömülmeyip zevk alacaktır. Bu yüzde nitelikli bir coğrafya içeriği ve bunun öğretimi, öğrencilerin yaşadıkları karmaşık yapıdaki dünyayı algılamasına ve ifade etmesine yardımcı olmaktadır (Akbulut 2004, Sibley, 2003, Weeden, 1997). Öğrencilere nitelikli bir coğrafya eğitimi ve öğretimi verebilmek elbette coğrafya alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip nitelikli öğretmenlerle mümkündür. İlköğretim kademesinde ise öğrencilere formal olarak ilk coğrafya bilgilerini sınıf öğretmenleri kazandıracağı için, onların bu konudaki bilgileri, yeterlilikleri ve olumlu görüşleri son derece önemlidir.

Günümüzde eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücüne olan ihtiyacı çerçevesinde yeniden şekillenmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemleri de bu gelişmelerden doğrudan etkilenmekte ve programlar, eğitim-öğretim süreçleri ve altyapı bakımından alternatif yaklaşımlar gündeme gelmektedir. Ülkemizde de öğretmen eğitimi alanındaki yeni gelişmeler ve milli eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmeni yetiştirme çabaları çerçevesinde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gündeme gelmiş ve Yükseköğrenim Kurulu'nun girişimleriyle eğitim fakültelerindeki lisans programları yeniden düzenlenmektedir (YÖK, 2007).

Eğitim fakültelerinin özellikle 2007 yılı öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında Genel Coğrafya (ikinci yarıyıl) ve Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (dördüncü yarıyıl) dersleri yer almaktadır (YÖK 2007). Bu çalışmada örneklemi oluşturan sınıf öğretmeni adayları Eğitim fakültelerinin bir önceki öğretmen yetiştirme lisans programlarına göre öğrenim görmüş olduklarından, Coğrafyaya Giriş (I.yarıyıl), Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (2.yarıyıl) ve Ülkeler Coğrafyası (3.yarıyıl) olmak üzere üç farklı coğrafya dersini tamamlamışlardır.

Buradan hareketle araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ve MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program bazında coğrafya konularına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin coğrafya derslerine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiş, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adayların coğrafya konularına dair görüşleri betimsel olarak karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama modeli kullanılarak, mevcut durumun betimlenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğre-

tim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalına devam eden 95 öğretmen adayı ve Kütahya il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 192 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Buna bağlı olarak, araştırmacılar tarafından sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin coğrafya konuları ve öğretim sürecine ilişkin bir anket geliştirilmiştir. Pilot çalışma için ölçek 30 Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencisine ve 30 sınıf öğretmenine uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri 0,91 olarak bulunmuştur. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dört soru, ikinci bölümde öğretmenlerin coğrafya konularına yönelik görüşlerini ortaya koyan 12 soru ve üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak için sorulan 7 soru bulunmaktadır.

Veri toplama aracı, 2006–2007 öğretim yılı Nisan ayında örneklemi oluşturan 95 öğretmen adayına ve 192 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulamadan sonra, elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve bunlar betimsel olarak ifade edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular coğrafya konuların programsal boyutu ile ilgili olanlar ile sınırlandırılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde ilk olarak Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%48) 40 yaş ve üzerinde bulunmakta olduğu ve genç gruptakilerin oranının (% 13.5) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine paralel olarak, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin meslekteki kıdemi, ağırlıklı olarak, 21 yıl ve üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (%35,4) ilk öğretmen okulu ve iki yıllık eğitim enstitüsü (%20,8) mezunudur. Yapılan istatistikler sonucunda, öğretmenlerin coğrafya derslerine yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okula göre anlamlı ($p<0,05$) bir fark bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin program açısından coğrafya konularına yönelik görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		(f)	(%)
Cinsiyet	Bay	90	46.9
	Bayan	102	53.1
Yaş	20-24	8	4.1
	25-29	18	9.4
	30-34	29	15.1
	35-39	45	23.4
	40 ve üzeri	92	48
Kıdem	1-5	23	12
	6-10	25	13
	11-15	23	12
	16-20	49	25.5
	21 ve üzeri	72	37.5

Mezun olunan okul	(f)	(%)
İlk öğretmen okulu	68	35,4
İki yıllık eğitim enstitüsü	40	20,8
Eğitim yüksek okulu	21	11
Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğr.)	30	15,6
Diğerleri	33	17,2

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin program bazında coğrafya konularına yönelik görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Üniversitede okutulan coğrafya konularına karşı ilgili miydiniz?	149	77,6	24	12,5	19	9,9
2. Üniversitede okutulan coğrafya konularının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	186	96,9	6	3,1	0	0
3. Üniversitede okutulan coğrafya konularına ait hedefleri yeterli buluyor musunuz?	154	80,2	38	19,8	0	0
4. Üniversitede okutulan coğrafya konularını içerik (kapsam ve detay) açısından yeterli buluyor musunuz?	100	52	74	38,5	18	9,5
5. Üniversitede okutulan coğrafya konuları, ilköğretim 1.kademe derslerindeki coğrafya konuları ile paralel mi?	38	19,8	64	33,3	90	46,9
6. Üniversitede okutulan coğrafya bilgilerini, mesleğinizi icra ederken yeterince kullanabiliyor musunuz?	77	40,1	62	32,3	53	27,6
7.Coğrafya konularını anlatırken sıkıntı yaşıyor musunuz?	6	3,1	100	52	86	44,9
8.İlköğretim 1. kademesinin yeni müfredatındaki coğrafya konuları ile ilgili değişiklikleri olumlu karşılıyor musunuz?	24	12,5	63	32,8	105	54,7
9. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine 4 yıllık lisans eğitimi esnasında verilen coğrafya konularının ders saatini yeterli buluyor musunuz? (ders saati hakkında bilgi verildi)	34	17,7	69	35,9	89	46,4
10.İlköğretim 1.kademesinin derslerdeki coğrafya konularını içerik olarak yeterli buluyor musunuz?	7	3,6	86	44,9	99	51,5
11. Coğrafya konularının işlenişini yeterli buluyor musunuz?	55	28,7	73	38	64	33,3
12. Coğrafya konularının yeterli düzeyde değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?	63	32,8	59	30,7	63	36,5

Tablo 3'te ise sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının program bazında coğrafya konularına yönelik görüşleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Üniversitede okutulan coğrafya ders/konularına karşı ilgili misiniz?	50	52,6	30	31,6	15	15,8
2. Üniversitede okutulan coğrafya konularının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	71	74,7	13	13,7	11	11,6
3. Üniversitede okutulan coğrafya konularına ait hedefleri yeterli buluyor musunuz?	49	51,6	25	26,3	21	22,1
4. Üniversitede okutulan coğrafya konularını içerik(kapsam ve detay) açısından yeterli buluyor musunuz?	14	14,7	44	46,3	37	39
5. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine 4 yıllık lisans eğitimi esnasında verilen coğrafya dersleri ders saatini yeterli buluyor musunuz?	33	34,7	38	40	24	25,3
6. Üniversitede okutulan alan derslerinden coğrafya ile ilgili konularda yeteri kadar materyal kullanılıyor mu?	20	21	36	38	39	41
7. Coğrafya konularının işlenişini yeterli buluyor musunuz?	19	20	37	39	39	41

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşlerini gösteren Tablo 2 ve Tablo 3'teki bulgular değerlendirildiğinde şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır. "Üniversitelerde okutulan coğrafya derslerine karşı ilgili miydiniz?" sorusuna öğretmen ve öğrencilerde "evet" yanıtının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ancak belirtmek gerekir ki öğretmen adaylarının %31,6'sı bu soruya "kısmen" cevabını vermiştir. Bunun nedeninin adayların üniversiteye gelene kadar coğrafyaya karşı oluşan olumsuz tutum sonucunda böyle isteksiz davrandıkları düşünülebilir. "Üniversitede okutulan coğrafya konularının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplarda "hayır" şıkkına hiç rastlanmazken aynı soruya öğretmen adaylarının %11'lik kısmının hayır cevabını verdiği görülmektedir. Aynı zamanda coğrafya konuları ile öğretmenler ilgili hedefleri yeterli olduğu görüşünde iken öğretmen adayları üniversite verilen coğrafya konularına dayalı hedeflerin %22,1 oranında yeterli bulmamaktadırlar.

"Lisans eğitiminde aldığınız coğrafya derslerini içerik(kapsam ve detay) açısından yeterli buluyor musunuz?"sorusuna öğretmenlerden %9,5'lik bir kesim "hayır" seçeneğini işaretlerken; öğretmen adaylarından %39'u "hayır" seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlere oranla öğretmen adaylarının coğrafya dersini içerik bakımından yeterli bulmadıkları görülmektedir. Bir başka soruda, öğretmenlerin İlköğretim 1.kademesindeki derslerde coğrafya konularını içerik olarak yeterli bulmadıklarını ve bu konuların yeterince değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre coğrafya eğitimine daha duyarlı oldukları görülmektedir.

Araştırmada çıkan bir başka bulgu ise "Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine 4 yıllık lisans eğitimi esnasında verilen coğrafya derslerinin ders saatini yeterli buluyor musunuz?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplarda görülmektedir.

Bu soruda öğrencilerin %25 kadarı olumsuz yanıt verirken, %40,0 ı"kısmen" %34,7'si olumlu yanıt vermiştir. Öğretmenler ise bu soruya % 46,4 hayır, %35,9 kısmen, %17,7 de evet cevabı vermişlerdir. Ek olarak yeni programda coğrafya ders sayısı ve kredisi azaltılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin coğrafya konularına yönelik görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarına nazaran sınıf öğretmenlerinin coğrafya derslerine yönelik olarak kısmen daha olumlu görüşler sergiledikleri tespit edilmiştir.

Hızla değişen ve gelişen dünyada özellikle coğrafya bilgisinin dünyayı anlamak ve yorumlayabilmek için pek çok kesimden insanın ilgisini geçmişe kıyasla daha fazla çektiği bir gerçektir (Akbıyık, Özbakan, Çalışkan, 2003). Temelde pozitif bir bilim olan coğrafya, bazı araştırma konuları bakımından fen bilimlerine, bazılarında ise sosyal bilimlere yaklaşır. Uyguladığı düşünce sistemini ilkeleri ile şekillendirir ve coğrafî mantıkla yorumlayarak toplumun sosyal, ekonomik ve teknik sorunlarını çözümlemeyi kolaylaştıran öneriler getirir. Bu nedenle coğrafyanın eğitim sistemimiz içinde ilköğretimden üniversiteye kadar aslında çok özel bir yerinin olması gerekir (Taşlı, 2000). Gelecekte ülkemizin kaynaklarını değerlendirecek ve kullanacak; politikalarını belirleyecek gençleri bugün yetiştirirken; eğitim sistemimizde genelde sosyal bilimlere özelde coğrafyaya verilen önemin artırılması gerekmektedir (Ünlü, Alkış, 2006). Coğrafya, insan ile doğal ortam arasındaki ilişkiyi konu alan bir derstir. Bu nedenle coğrafya konularının günlük hayatta karşı karşıya olduğumuz birçok sorunun sebep ve çözümleri hakkında bir bilincin oluşturulmasında etkili olmaktadır (Şahin, 2003). Coğrafya konularının ve öğreniminin bir amacı da, çocuğa çevresini ve tüm dünyayı anlamlandırmada yardımcı olmaktır (Milner, 2005). Eğitim sistemimiz içinde böyle önemli bir göreve sahip olan coğrafya derslerine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri çok önemlidir. İlköğretim öğrencilerine formal olarak ilk coğrafya bilgilerini verecek olan öğretmenlerin, coğrafyanın amacını ve önemini benimsemiş, coğrafi bilgi ve becerilere sahip, coğrafyaya yönelik olumlu tutumlara sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, daha etkili bir coğrafya eğitiminin gerçekleştirilmesinde, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının program bazında coğrafya konularına yönelik görüşlerinin (başka araştırmalarla daha da genişletilerek) yapılacak olan düzenlemelerde ve uygulamalarda göz önüne alınması büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akbıyık M, Özbakan F, Çalışkan V, (2003). **Türk Coğrafya Kurumu Öğretmen Komisyonu Raporu**, Ankara: Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı (09-12 Temmuz 2002 Gazi Üniversitesi-Ankara) Bildiriler.

Akbulut, G, (2004). **Coğrafya Öğretimi Ve Yaratıcı Düşünce**, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 28 (2), 215-223.

Akyüz, Y, (1994). **Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik ve Kaynakları, XI. Türk Tarih Kongresi**, Ankara: TTK Basımevi.

Demircioğlu, İ, Kaya, N, (2004). **Tarih ve Coğrafya Öğretiminde Ezberin Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma, 1. Sosyal Bilimler Kongresi**, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Basımevi.

Demirkaya, H, Arıbaş, K, (2004). **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 12, 179-187

Doğanay, H, (1993). **Coğrafya'ya Giriş**, Ankara: Gazi Kitapevi.

Doğanay, H, (2002). Coğrafya *Öğretim Yöntemleri. Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları.* Erzurum: Aktif Yayınevi

Http://Www.Yok.Gov.Tr/Egitim/Ogretmen/Aciklama_Program.Doc Haziran 2007.

Kolukısa, E, A, (2002). Coğrafya Öğretim Programlarında Temel Bilgiler ve Terimlerin Verilmesinde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri, **G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi**, 10 (2) 359-364.

Küçükahmet, L, (2000). **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lambert, D, Balderstone, D, (2000). *Learning To Teach Geography İn The Secondary School: A Companion To School Experience.* London And New York: Routledge / Falmer.

MEB (2005). Coğrafya *Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Milner A, (2005). Geography Through Play, Geographical Association First Published 1997, UK: ISBN 1899085424.

Saban, A, (2002). Öğrenme Ve Öğretme Süreci, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sibley, S, (2003). *Professional Development For Teachers Teaching And Assessing Skills In Geography.* United Kingdom: Cambridge University Pres.

Şahin, C, (2003). **Türkiye'de Coğrafya Öğretimi Sorunları ve Çözüm Önerileri**, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Taşlı, İ. (2000). Günümüz Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Aktivitelerinin Bilgi Üretimine Dönüştürülmesinde Olgular, Kavramlar ve Genellemelerin Sistematik Kullanımının Sağlanması, Ankara: Millî Eğitim Dergisi 145.

http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tasli.htm

Titiz, M, T, (1998). Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, İstanbul: Beyaz Yayıncılık.

Ünlü, M; Alkış, S, (2006). Okulöncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliliğinin İrdelenmesi, **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı 14, 17-28.

Waugh, D, Bushell, T, (2002). *New Key Geography For GCSE.* United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

Weeden, P, (1997). Learning Through Maps. (Ed: Tilbury Ve Williams) *Teaching And Learning Geography*. London And New York: Routledge.

THE COMPARISION OF ATTITUDES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND PROSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS GEOGRAPHY COURSE

Ali ÖZEL*

Nida BAYINDIR**

Abstract

Knowledge and competencies of the elementary school teachers and their attitudes towards geography are very important as the elementary school students receive the first formal information about geography from their elementary school teachers. The aim of this study is to find out the attitudes of prospective elementary school teachers and elementary school teachers working at public schools. The sample of the study consists of 95 prospective elementary school teachers at Dumlupinar University Education Faculty and 192 elementary school teachers at public schools in Kutahya. An attitude scale developed by the researchers was used as a data gathering instrument. As a result of the study done, no significant difference was found between the teachers' attitudes towards the geograhy course in terms of gender, length of service, and the school of graduation. In addition, it was found out that elementary school teachers held relatively more positive attitudes towards geography courses compared to their prospective counterparts.

Key Words: Elementary school teachers, prospective elementary school teachers, geography, information

* Assist. Professor; Dumlupinar University Faculty Education
** Assist. Professor; Dumlupinar University Faculty Education

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU*

Durmuş ASLAN*

Yaşare AKTAŞ ARNAS*

Özet

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini planlama, gerçekleştirme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerini ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Adana ilindeki devlet anaokullarında görev yapan 23 öğretmenle çalışılmıştır. Veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiş, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Uygulama 2005-2006 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimiyle ilgili olarak kendilerini çok donanımlı hissetmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin günlük programlarında fen etkinliklerine fazla yer vermedikleri, informal öğrenme deneyimlerinden yararlanamadıkları, fen etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli ve istenen nitelikte bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerinden haberdar olmadıkları ve bildikleri yöntemleri uygulamada yetersiz oldukları, fen etkinliği deyince çoğunlukla deneyleri algıladıkları ve gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin fen alanında doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle çocuklara tatmin edici açıklamalar yapamadıkları da bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri yanıtlar ile beş öğretmenle yapılan gözlemler sırasında gözlenen davranışları arasında çelişkiler olduğu da belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, fen eğitimi, günlük program

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli, meraklı ve hayal gücünün kuvvetli ve sorgulayıcı olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı, kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997; Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003). Okul öncesi dönem, insan yaşamının en duyarlı ve öğrenmeye en açık olduğu yıllardır. Bu sebepten çocuğun içinde bulunduğu ortamın hazırlanması ve çocuğun çeşitli sayı ve nitelikteki uyarıcı ile karşı karşıya bırakılması, onun gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ural, 1986).

* Arş. Gör.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla, onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmeli ve bu yönde eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu da gün içerisinde çocukların merak ve araştırma duygularını geliştirici ve zihinsel yeteneklerini uyarıcı etkinliklerden biri olan "fen etkinlikleri" ile mümkündür (Aktaş Arnas, 2004).

Erken çocuklukta fen eğitimi, yaşadığımız dünyada çocuğu temel yaşama becerileriyle donatmak, araştırma, inceleme, gözlem yapma, olaylar arasında neden- sonuç ilişkileri kurabilme becerilerini çocuğa kazandırmak amacına yönelik çalışmalardır (Şahin, 1996, 2000). Fen eğitimi öncelikle ailede başlamakta, ilk olarak anne ve baba tarafından şekillendirilmektedir. Ancak ilerleyen yıllarda fen etkinliklerinin planlı- programlı etkinlikler şeklinde, çocuğun ilgi ve gereksinimleri üzerine yapılandırılarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu da okul öncesi eğitim kurumlarında verilen fen eğitimi ile sağlanmaktadır. Bu kurumlarda verilen fen eğitimi, çocukların doğal araştırma ve inceleme meraklarından yararlanmalı, onların çevrelerini ve doğayı tanımalarına, düşüncelerini ifade etmelerine, sorular sormalarına yardım etmelidir. Fen eğitimi çocuğun gelişim düzeyi, ilgisi ve çevre olanakları dikkate alınarak uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmelidir (Aktaş Arnas, 2002).

İlköğretim ve ortaöğretimde fen bilgisi eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin ilk öğrendikleri bilgileri değiştirmeye karşı direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü fen ile ilgili ilk kavramlar okul öncesi dönemde verilmekte ve sonraki bilgiler bu kavramlar üzerine gelişmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında fen ile ilgili kavramlar doğru, çocukların gelişim düzeylerine uygun, somut, anlaşılır bir şekilde ve basitten karmaşığa doğru bir sıra dahilinde sunulmalı ve çocuk fenle ilgili çalışmalarda aktif rol almalıdır (Şahin, 2000).

Okul öncesi dönemde fen eğitimi, fen bilimlerine ilişkin bilgilerin çocuğa aktarılması olmayıp, çocuğun bunları yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. Ezbere yapılan fen eğitimi çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunmayıp, sadece bilgi yüküne neden olur. Önemli olan, okul öncesi yıllarda çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini geliştirerek, sağlam bilimsel temeller oluşturması ve bilimsel düşünmeyi öğrenebilmesidir. Öğretmenin görevi, çocuklara bilgileri öğretmek değil, onları araştırmaya sevk etmek ve bunun için uygun çevre sağlamaktır (Gönen ve Dalkılıç, 2000; Aktaş-Arnas, 2002).

Bu çalışma Adana il merkezinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi etkinliklerini planlama, gerçekleştirme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeyleri ve öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgiler arasında kıdeme göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla araştırmada öğretmenlerin günlük programlarında fen etkinliklerine ne sıklıkla yer verdikleri, konu seçiminde hangi ölçütleri göz önüne aldıkları, hangi kaynaklardan yararlandıkları, ne tür hazırlıklar yaptıkları, etkinliği gerçekleştirirken nasıl bir sıra takip ettikleri, çocukların ilgilerini çekmek ve sürdürmek için neler yaptıkları, amaçlarına ulaşıp ulaşamadıkları, hangi yöntemleri kullandıkları ve yöntemleri uygulamada kendilerini nasıl bulduklarına ilişkin sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Adana ili merkezinde bulunan 17 devlet anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan 10'unda görev yapmakta olan toplam 23 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin 10'u beş yıldan fazla kıdeme sahip iken, 13'ü beş yıldan az kıdeme sahiptirler.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında her bir öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 16 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri fen etkinlikleri ve bu etkinlikleri planlama, gerçekleştirme ve değerlendirme biçimlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar görüşme formuna veya ses kayıt cihazına kaydedilerek toplanılmıştır. 20 öğretmen ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek, üç öğretmen ile yapılan görüşmeler ise öğretmenlerin isteği doğrultusunda ses kayıt cihazı yerine görüşme formuna kaydedilerek elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında görüşme yapılan öğretmenlerden beşi rastgele seçilmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarında üçer gözlem yapılmıştır. Gözlemler tüm gün süreyle ve çift gözlemci tarafından yapılmıştır. Buna ek olarak aynı öğretmenlerden bir fen etkinliği planlamaları ve kararlaştırılan günde etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu etkinliği gerçekleştirmeleri de çift gözlemci tarafından gözlenmiştir. Yapılan gözlemler araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmış olan gözlem kayıt formuna kaydedilmiştir. Daha sonra gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında bir araya getirilerek toplam 40 sayfalık bir veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde seçici kodlama süreci takip edilmiştir. Gözlem formuna kaydedilen veriler ise tek tek incelenerek kodlamalar yapılmış ve bu aşama sonucunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Günlük Programlarında Fen Etkinliklerine Hangi Sıklıkta Yer Verdiklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Görüşme sırasında günlük programlarında fen etkinliklerine ne kadar sıklıkla yer verdikleri sorulan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, çoğunluğunun fen etkinliklerine haftada iki veya üç defa yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri kendisinin sınıfta iki haftada bir fen etkinliği yaptığını ancak her hafta bir çocuğa evde anne-babasıyla bir fen çalışması yaptırarak bu çalışmayı nasıl yaptıklarını ve sonucunda neler olduğunu sınıfta arkadaşlarına anlattırdığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ayda iki veya üç defa fen etkinliklerine yer verdiğini, bir diğeri ise fen etkinliklerine programında yer verme sıklığına ilişkin kesin bir şey söyleyemeyeceğini, bu sıklığın konuya göre değiştiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu planda olmasa bile oyun, Türkçe, okumayazmaya hazırlık gibi etkinliklerde de fen çalışmalarına yer verdiklerini ifade ederken, bir öğretmen sadece planlı fen etkinlikleri yaptıklarını, planda olmayan bir çalışma yapmadıklarını belirtmiştir. Beş öğretmen ise informal fen etkinliklerine ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu gün içinde gelişen olaylara bağlı olarak çocukların ilgilerinin herhangi bir fen konusu üzerine yoğunlaştığında, hemen o konuyla ilgili informal bir etkinlik gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak beş öğretmen ile yapılan gözlem sırasında ise sadece bir öğretmenin gün içinde formal fen etkinliğine yer verdiği ve öğretmenlerin çocukların fen konuları üzerine yoğunlaştıkları pek çok öğrenme fırsatını da kaçırdıkları gözlenmiştir. Örneğin, gözlem yapılan bir sınıftaki çocuklar bahçede bulundukları sırada öğretmen ve çocuklar arasında şöyle bir diyalog gözlenmiştir:

Çocuk 1: (gördüğü bir böceği öğretmene göstererek) Öğretmenim böceğe bakın
Öğretmen: Evet ben de gördüm.
Çocuk 2: Nasıl da büyük öğretmenim.
Öğretmen: Evet. Bak bir tane de orda var.

Öğretmen bu sırada çocukların ilgilerine yeterince önem vermemiş, karşılıklı konuşmayı sürdürmemiş ve çocukların bu öğrenme fırsatını kaçırmıştır. Öğretmenlerin fen etkinliklerine günlük programda yer verme sıklığı kıdemlerine göre değişmemektedir. Uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin edindikleri deneyimler sonucu programlarında daha çok fen etkinliklerine yer verebilecekleri, çocukların informal öğrenme deneyimlerini daha iyi yakalayıp değerlendirebilecekleri düşünülebilir. Dolayısıyla daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlerden daha fazla fen etkinliklerine yer vermeleri beklenebilir. Bununla birlikte beş yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin de üniversitelerden yeni araştırmalar ışığında yeni bilgilerle daha donanımlı olarak mezun oldukları söylenebilir. Bu nedenle fen etkinliklerinin planlı etkinliklerle sınırlı olmadığını, günlük yaşamın hemen her anında gerçekleştirilebileceğini, özel bir ortam veya materyal gerektirmediğini bilerek fen etkinliklerini planlayıp uygulayabilecekleri düşünülebilir. Ancak yapılan çalışmada beş yıldan az ve beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin fen etkinliklerine yer verme sıklığı arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Planlama Aşamasında Temel Aldıkları Ölçütlere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Fen etkinliğini planlama aşamasında neleri temel aldıklarına ilişkin soruya, öğretmenler en çok "çocukların seviyesine uygunluğu" cevabını vermişlerdir. Bu cevabı sırasıyla "çocukların ilgileri, günlük olaylar, materyaller, hayatta karşılaşabilecekleri olay veya konular, çocukların çalışmada aktif olmaları" cevaplarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerden üçü planlama aşamasında sınıfındaki mevcut materyalleri de gözönüne aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden beş yıldan az kıdeme sahip olan ikisi, kolay bulunan materyallerle yapılabilecek çalışmaları tercih ettiğini söylerken, beş yıldan fazla kıdeme sahip olan diğeri o an elinde bulunan materyali değerlendirmek için çalışma yaptığını, elinde materyal yoksa çalışma yapmadığını belirtmiştir. Yine beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerden ikisi, çocukların çalışmaya aktif katılımını sağlamayı, dikkat ettikleri önemli bir ölçüt olarak belirtmişlerdir.

Fen etkinliklerinde çocukların gelişim seviyesi çok önemli bir unsurdur. Okul öncesi dönemde fen eğitimi içerisinde somut bilgiler ve kavramlar olduğu kadar soyut olan bilgi ve kavramlar da bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğunun yeni bir konuyu veya kavramı -özellikle de soyut kavramları- anlaması, içinde bulunduğu gelişim döneminin özellikleri nedeniyle kolay olmamaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre henüz işlem öncesi dönemde bulunan okul öncesi çocukları, kavrama kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle soyut kavramları öğrenmede güçlük çekmektedirler. Ayrıca fen ile ilgili ilk kavramlar okul öncesi dönemde verilmekte ve sonraki bilgiler bu kavramlar üzerine gelişmektedir (Şahin, 2000). Bu nedenlerden okul öncesi eğitim kurumlarında fen ile ilgili kavramların çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak sunulması büyük önem taşımaktadır.

Tablo 1. Görüşmelerde Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Planlarken Temel Aldıklarını İfade Ettikleri Kriterler

Planlama aşamasında Dikkat Edilen Kriterler	Kriteri Temel Alan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Sayısı	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Çocukların gelişim seviyesine uygunluk	9	5
Çocukların ilgileri	4	4
Gün içinde gelişen olaylar	3	1
Sınıftaki mevcut materyaller	1	2
Çocukların katılımı	2	1
Hayatta karşılaşabilecekleri olay veya konular	2	
İklim şartları	2	
Yıllık plan	2	
Okulun fiziksel koşulları	1	

Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sürelerinin çok kısa olması ve dikkatlerini sürdürebilmek için birden çok duyularına hitap eden uyarıcılara ihtiyaç duymaları, fen kavramlarının ve konularının çocukların ilgisini çekecek ve bu ilgiyi koruyacak yöntemler kullanılarak verilmesini gerektirmektedir (Sağırlı, 2002). Görüşmelerde öğretmenlerden bazılarının etkinliği planlama aşamasında çocukların ilgi ve meraklarını göz önünde bulundurduklarını ifade etmeleri bu anlamda olumlu bulunurken, beş öğretmenle yapılan gözlemler esnasında çocukların ilgilerinden esinlenerek gerçekleştirilen herhangi bir fen etkinliği gözlenmemiştir. Aksine öğretmenlerin çocukların ilgi ve meraklarını dikkate almadıkları ve onlar için pek çok öğrenme fırsatını kaçırdıkları gözlenmiştir. Örneğin, Türkçe etkinliği gerçekleştirilirken önce yağmur, hemen ardından da dolu yağmaya başladı. Çocuklar hemen pencerelere koştular ve ilgiyle izlemeye ve kendi aralarında konuşmaya başladılar:

Çocuk 1: Aaaa yağmur yağmaya başladı.

Çocuk 2: Dolu da yağıyor.

Çocuk 3: Aaaa doluya bakın, ne kadar da büyük!

Çocuk 4: Evet gördüm, çok büyükler, gibi çocukların hemen hepsi bir şeyler söylediler. Öğretmen ise sadece, "çocuklar gürültü yapmadan izleyin, ne güzel yağı-

yor değil mi?" dedi. Biten yağmurun ardından öğretmen, "çocuklar yağmur bittiğine göre etkinliğimize dönebiliriz" dedi ve tekrar yaptığı etkinliğe devam etti. Etkinliğe dönmelerine karşın çocuklar hala kendi aralarında yağmur ve dolu ile ilgili olarak konuşmaktaydılar. Oysaki bunun gibi informal öğrenme fırsatları fen eğitimi açısından önemlidir. İnformal öğrenme fırsatları çocukların kendi kendilerine denemeler yaparken onların ilgi ve meraklarından yola çıkarak geliştirdiği etkinlikler olduğu için çocukların öğrenmeye en açık oldukları zamanlardır. Böyle zamanlarda öğretmenle çocukların öğrenmeye hazır olmalarından yararlanarak onları düşünmeleri ve düşündüklerini denemeleri için desteklemelidirler. Çocukların ilgisini çeken bir durum olduğunda öğretmen hemen programını bu yönde değiştirmelidir. Aksi takdirde çocukların ilgisi o andaki duruma yöneldiği için hem öğretmen planladığı etkinlikte verimli olamaz hem de çocuğun öğrenme için hazırbulunuşluğunu kaçırmış olur (Aktaş Arnas, Günay Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Planlarken Yararlandıkları Kaynakların Neler Olduğuna ve Bu Kaynaklar Üzerinde Değişiklik Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin fen etkinliklerini planlarken en çok yararlandıkları kaynakların kitaplar olduğu, bunları diğer okul öncesi öğretmenleri ve internet kaynaklarının izlediği saptanmıştır. İki öğretmen "doğada buldukları materyallerden" de yararlandıklarını belirtirken, bir öğretmen de çocuklardan anne-babalarıyla birlikte bir konuyu araştırmalarını ve sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmalarını istediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yararlandıkları kitap türlerinin "rehber kitaplar, fen etkinlikleriyle (özellikle deneylerle) ilgili kitaplar, ilköğretim fen bilgisi kitapları" olduğu, dergi türlerinin ise "ünite dergileri ve Tübitak dergileri" olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Planlarken Yararlandıklarını İfade Ettikleri Kaynaklar

Yararlanılan Kaynaklar	Kıdem	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Kitaplar	13	10
Meslektaşları	3	2
Internet	3	1
Dergiler	2	1
CD'ler	2	1
Ders notları		2
Fen Bilgisi öğretmenleri	2	
Çocuk ansiklopedileri	2	

İçeriği hazırlamada internetten yararlandığını söyleyen 4 öğretmenden 3'ünün kıdeminin beş yıldan az, birinin ise beş yıldan fazla olduğu saptanmıştır. Meslektaşlarından yararlandığını söyleyen beş öğretmenden üçünün kıdeminin beş yıldan az, ikisinin ise beş yıldan fazla olduğu da bulunmuştur. Genel olarak kıdemi beş yıldan fazla olan öğretmenlerin daha çok kitaplardan yararlandıkları, beş yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise kitaplara ek olarak meslektaşlarından ve internetten de yararlandıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin kişisel özelliklerin-

den, alışkanlıklarından kaynaklanabilir. Günümüzde yazılı kaynaklara ulaşmak, teknolojik gelişmeler sayesinde geçmişte olduğundan daha kolay ve hızlı olmaktadır. Daha fazla kıdeme sahip öğretmenler teknolojiyi kullanmaya karşı isteksiz olabilirler veya kitapları her zaman ulaşabilecekleri bir kaynak olarak düşünebilirler.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların fene karşı ilgi duymalarını sağlamak, var olan ilgilerini devam ettirmek ve arttırmak için fen etkinliklerinde diğer kaynaklara ilaveten teknolojiden de yararlanmalıdır. Öğretmen içeriği hazırlamada kendisi internetten yararlanabileceği gibi, mümkün olan durumlarda çocukların da internet üzerinde araştırma yapmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen çocuklarla beraber televizyonda veya bilgisayarda belgeseller izleyebilir veya evde aileleriyle birlikte benzer etkinlikler yapmaları yönünde onları teşvik edebilir. Öğretmen ayrıca etkinliklerinde fotoğraf ve slaytlardan da yararlanmalı, mümkün olan durumlarda çocukların mikroskop, büyüteç veya teleskopla çalışmalarına olanak sağlamalıdır (Aktaş Arnas, Günay Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

İçeriği hazırlarken yararlandıkları kaynaklardan aldıkları bilgiler üzerinde her hangi bir değişiklik yapıp yapmadıkları sorulduğunda ise, öğretmenlerin büyük bir kısmının çeşitli değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dördü bazı durumlarda, özellikle zor ve karmaşık konularda, bilgilerde değişiklik yaptıklarını, bazen de bilgileri olduğu gibi kullandıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise, bilgilerde herhangi bir değişiklik yapmadıklarını, olduğu gibi kullandıklarını belirtmişler, "*bu bilgiler kesin, kurallı bilgiler olduğu için değişiklik yapmıyorum*" açıklamasını yapmışlardır.

Yararlandıkları kaynaklardan aldıkları bilgiler üzerinde değişiklik yapan öğretmenlerin çoğunluğu, bilgilerin organizasyonunda değişiklik (çocukların seviyesine uygun hale getirme, günlük hayattan örnekler verme) yaptıklarını, bilginin aktarımında değişiklik (hem anlatıp hem gösterme, bilgileri özetleme) yaptıklarını ve materyallerde değişiklik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Burada da öğretmenlerin çocukların gelişim seviyelerini gözönüne aldıkları ve içeriği çocukların anlayabileceği biçimde düzenledikleri söylenebilir. Ancak yapılan gözlem çalışmasında beş öğretmenden ikisinin bilgilerde değişiklikleri yaptığı gözlenmiştir. Diğer öğretmenlerin ise bilgilerde fazla değişiklik yapmadıkları, aktarılan bilgiyi açıklamada yetersiz kaldıkları veya açıklama yapmadıkları görülmüştür. Öğretmen içeriği hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanırsa yararlansın bilgilerin bilimsel açıdan doğru ve çocukların gelişim seviyesine uygun olmasına özen göstermelidir. Bu nedenle hem yararlandığı kaynaklardan aldığı bilgilerin doğruluğunu kontrol etmeli hem de bu bilgileri çocukların seviyelerine uygun hale getirmelidir. Aksi takdirde çocuklara yanlış bilgiler aktarabilir ve/veya çocuklar kendilerine yapılan açıklamaları anlamayabilirler. Yapılan bir çalışmada (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2007) öğretmenlerin gerçekleştirdikleri fen etkinliklerinde çocuklara verdikleri bilgilerin çoğunlukla bilimsel olarak yanlış veya eksik olduğu, bunları da çocuklara aktardıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Yer Verdikleri Konular Ve Konuların Seçiminde Gözönüne Aldıkları Ölçütlere İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin fen etkinliklerinde yer verdikleri konuların "doğa olayları (mevsimler ve mevsimsel değişiklikler, buhar oluşumu, yağmur, su ve hava ile ilgili çalışmalar), bitkiler (yapraklar, çimlenme, bitkinin büyümesi), hayvanlar, canlılar, küflenme, çürüme, gece-gündüz, mıknatıs, maddenin halleri, ses, sıcak-soğuk, boş-

dolu kavramları, hava kirliliği, mikroplar" olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde yer verdikleri konular incelendiğinde, en çok doğa olaylarına yer verdikleri, bunu sırasıyla bitkiler, hayvanlar, gece-gündüz, küflenme konularının izlediği görülmektedir. Beş yıldan az kıdeme sahip bir öğretmen insanların beslenmesi ve sağlıklı yaşam konularına da çalışmalarında yer verdiğini ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin fen etkinliklerinde bitkiler ve sağlık konularına yer verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 3. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Yer Verdikleri Konuların Seçiminde Dikkat Ettiklerini İfade Ettikleri Ölçütler

Konu Seçiminde Dikkat Edilen Kriterler	Kıdem	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Yıllık plan	5	2
Çocukların ilgileri	4	1
Doğa olayları	2	4
Belirli gün ve haftalar		2
Çocukların gelişim seviyeleri	2	2
Neden-sonuç ilişkileri kurmaya izin verme		2
Günlük hayatta karşılaşılma sıklığı	2	2
Hedef- hedef davranışları karşılayabilme	1	1
Somutluk		1
Basitten zora bir sıralama	2	
Kolay anlaşılabilir olma	1	
Çocukların ihtiyaçları	1	

Görüşme yapılan öğretmenler, fen etkinliklerinde yer verdikleri konuların seçimindeki ölçütlerini, "yıllık plan, çocukların ilgileri, doğa olayları, belirli gün ve haftalar, günlük hayatta karşılaşılma sıklığı, hedef- hedef davranışlar, neden-sonuç ilişkileri kurmaya izin verme, çocukların gelişim aşamaları, somut ve kolay anlaşılabilir olma, çocukların ihtiyaçları" olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin konu seçiminde en çok yıllık planı kendilerine ölçüt aldıkları görülürken, beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin en çok doğa olaylarını ölçüt aldıkları görülmüştür. Konuların seçiminde yıllık planın ölçüt alınması, konular arasında bağlantı kurulmasını sağlamaktadır (Şahin, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin yıllık plana göre çalışmalarını planlaması sevindirici bir durum olmakla birlikte, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin sadece %30'unun böyle bir yaklaşım içinde olması düşündürücüdür.

Öğretmenlerin fen konularının seçiminde dikkat ettikleri ölçütlerle ilgili olarak sadece beş yıldan az kıdeme sahip iki öğretmen basitten zora doğru bir sıralama izlediğini ifade etmiştir. Oysaki fen kavramları, hangi eğitim kademesinde olursa olsun yaparak yaşayarak, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, özelden genele ilkelerine göre öğretilmeye çok uygundurlar (İflazoğlu, 2003). Bu ilkelere göre seçilen fen kavramlarının, ilkelerinin öğrenilmesinin ve anlaşılmasının, çocuklar açısından daha kolay ve anlamlı olacağı, çocuklarda fene karşı olumlu tutum geliştireceği düşünül-

mektedir. Öğretmenlerin, özellikle de kıdemi fazla olan öğretmenlerin, fen kavram ve konularını seçerken böyle bir sıralamayı ölçüt almamaları oldukça önemli bir sorundur.

Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Öncesinde Ne Tür Hazırlıklar Yaptıklarına ve Bu Hazırlıklar İçin Ne Kadar Süre Ayırdıklarına Dair Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin büyük bir kısmı fen etkinlikleri öncesinde materyal hazırlığı yaptıklarını belirtirken, beş yıldan fazla kıdeme sahip bir öğretmen hiçbir hazırlık yapmadığını, elinde materyal varsa çalışma yaptığını, materyali yoksa çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Materyal hazırlığına ek olarak, beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerden bazıları deneyi önceden deneme, çocuklara ne yapılacağına dair bilgi verme gibi hazırlıklar yaptıklarını ifade ederken, biri çalışma öncesi gözlem yapma, bir diğeri de geziye gidilecekse ailelerden izin alma gibi hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir. Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerden bazıları materyal hazırlığına ek olarak, çocuklara çalışmaya yönelik bilgi verdiklerini söylerken, biri çocuklara yönelteceği soruları hazırladığını, bir diğeri kendisinin etkinlik yapılacak konu hakkında bilgisi yoksa o konuda araştırma yaptığını, bir başkası ise fen eğitiminde yapacağı deneyi önce kendisinin denediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, cevapların birbirini tamamlar nitelikte olduğu, bir fen etkinliği öncesinde bu hazırlıkların hemen hepsinin yapılması gerektiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun materyal hazırlığı ile yetinmelerine bağlı olarak, fen etkinliklerinin öneminin ve gerekliliğinin öğretmenlerce yeterince anlaşılmadığı, bu nedenle ciddi bir hazırlığın yapılmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Öncesi Yaptıklarını İfade Ettikleri Hazırlıklar

Etkinlik Öncesi Yapılan Hazırlıklar	Hazırlığı Yapan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Sayısı	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Materyal hazırlama	9	7
Çocuklara çalışmaya yönelik bilgi verme	3	1
Deneyi önceden deneme	2	2
Çalışma öncesi gözlem yapma		1
Gezi için ailelerden izin alma		1
Çocuklara yöneltilecek soruları hazırlama	1	
Her hangi bir hazırlık yapmama		1

Öğretmenlere fen etkinlikleri için hazırlık yapmaya ne kadar süre ayırdıkları sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hazırlığın ortalama 10-20 dakika aldığını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdemi beş yıldan az olan öğretmenlerden biri ise hazırlık süresinin beş dakika ile bir gün arasında değiştiğini söylemiştir. Beş yıldan fazla kıdeme sahip iki öğretmen bu sürenin yapılan etkinliğin türüne göre değiştiğini belirtirken, beş yıldan az kıdeme sahip iki öğretmen hazırlık süresinin konuya göre değiştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin fen etkinliklerini hazırlamaya kısa süre ayırmalarının nedeni, ellerindeki materyalleri kullanabilecekleri veya kolay temin edilebilecek materyallerle yapabilecekleri çalışmaları tercih etmeleri olabilir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Gerçekleştirirken Nasıl Bir Sıra İzlediklerine, Çocukların Dikkatini Etkinliğe Çekmek ve Etkinlik Süresince İlgilerini Devam Ettirmek İçin Neler Yaptıklarına ve Etkinlikleri Nasıl Sonlandırdıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Fen etkinliklerini gerçekleştirirken nasıl bir sıra izlediklerine yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin, fen etkinliklerini "uygulama öncesi, uygulama ve sonlandırma" olarak isimlendirebileceğimiz üç aşamada gerçekleştirdikleri görülmüştür. Uygulama öncesi aşamada öğretmenler soru-cevap yöntemini kullanarak sohbet etme, konu anlatımı, malzeme tanıtımı, oluşturulan geçici köşeden yararlanma, çalışmanın amacı ve nasıl yapılacağı gibi konularda bilgi verme, başka bir etkinlikle ilişkilendirme, resimler gösterme, çocuklardan çalışmaya yönelik tahminde bulunmalarını isteme ve oyun oynama gibi çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Fen etkinliklerinde çocukların ilgisini etkinliğe çekmek için öğretmenlerin, Türkçe Etkinliği'nde kullanılan tekniklerden (bilmece, şiir, tekerleme, hikâye anlatma, drama, konu anlatımı), oyunlardan (parmak oyunu ve hareketli oyunlar), şarkılardan yararlandıkları, mimiklerini (şaşkınlık ifadeleri, ilgilenmiyormuş gibi yapma) kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler çocukların ilgisini çekmek için onlara materyalleri gösterdiklerini, gözlem yaptırdıklarını, çocukları küçük gruplara ayırdıklarını, soru sorma, CD izletme ve sorumluluk verme gibi etkinliklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi aşamada sorular yönelterek sohbet etmenin beş yıldan az ve beş yıldan çok kıdeme sahip öğretmen gruplarında en çok kullanılan çalışma olduğu görülmektedir. Konu anlatımının beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grupta, materyal tanıtımının ise beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu grupta daha çok kullanılan çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, bilgileri doğrudan aktarmak yerine çocukları tahmin etmeye, gözlem yapmaya, parçaları bir araya getirerek bütüne ulaşmaya yönlendirdikleri söylenebilir.

Fen etkinliklerinin ikinci aşamasında öğretmenlerin çalışmayı uyguladıkları görülmektedir. Etkinlik süresince öğretmenler çocukların ilgilerini devam ettirebilmek için çoğunlukla onlara sorumluluklar verdikleri görülmüştür. Buna ilaveten öğretmen çocukların ilgisini etkinliğe çekebilmek amacıyla sırasıyla soru sorma, beden dilini kullanma, oyun oynama, çocuğa ismi ile seslenme, ses tonunu kullanma, uyarma, şarkı söyleme" gibi davranışlara da yer verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapılan gözlem çalışması sırasında öğretmenlerin büyük bir kısmının hem çocukların ilgisini etkinliğe çekmek hem de etkinlik süresince ilgilerini devam ettirebilmek için özel bir çaba sarf etmedikleri, sözel yönergeler kullandıkları gözlenmiştir.

Uygulama aşamasında beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerden dört tanesi kendileri çalışmayı uygularken çocuklara da uygulama fırsatı verdiklerini belirtmişlerdir. Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğu çocuklara da uygulama fırsatı verdiklerini belirtirken, üç tanesi sadece kendisinin uygulama yaptığını ifade etmiştir. Bu durumun, beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin çalışmaları daha geleneksel, öğretmen merkezli olarak gerçekleştirdiklerini, beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ise çalışmaları daha çok çocuk katılımlı olarak gerçekleştirdiklerini gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Sırasında Çocukların İlgisini Çekmek ve Çalışma Süresince İlgilerini Devam Ettirebilmek İçin Kullandıklarını Söyledikleri Yöntemler

Konu Seçiminde Dikkat Edilen Kriterler	Kıdemlerine Göre Yöntemi Kullanan Öğretmenlerin Sayısı			
	İlgiyi Çekme		İlgiyi Sürdürme	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Bilmece, tekerleme, hikâye anlatma, drama, şiir okuma, sohbet etme, konu anlatımı	9	3		
Materyal tanıtımı	8	1		
Şarkı söyleme	2	3	1	
Parmak oyunu, hareketli oyun	3	2	2	
Beden dilini kullanma			1	2
Ses tonunu değiştirme			2	1
Sorumluluk verme	1	1	6	2
Sınıfı küçük gruplara ayırma	1	1		
Soru sorma	1		3	2
CD izletme	1			
Çalışmada neler yapılacağını anlatma	1			
Konuyla ilgili gözlem yaptırma		1		
Çocuğa ismi ile hitap etme			1	1
Uyarma			1	

Fen etkinliklerinin sonlandırma aşamasında ise öğretmenlerin hemen hepsinin soru-cevap yöntemini kullandıkları, beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin bazılarının buna ek olarak konu anlatımı, örnek verme, uygulamada yapılanları çocuklara anlattırma gibi çalışmalara da yer verdikleri ve çalışmayı evde tekrarlamalarını istedikleri görülmüştür. Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerden birinin soru-cevap yöntemine ek olarak dramatizasyon çalışması yaptırdığı görülürken, bir diğerinin tüm çalışma sürecini kapsayan toparlayıcı bir açıklama yaptığı saptanmıştır. Yapılan gözlem çalışmalarında öğretmenlerin etkinliği görüşmede belirttikleri gibi soru-cevap yöntemiyle sonlandırdıkları gözlenmekle birlikte, öğretmenlerin çocukların sorularına tatmin edici açıklamalar yapmada yetersiz oldukları da saptanmıştır. Öğretmenlerin etkinliği sonlandırma şekilleri arasında kıdemleri açısından belirgin fark gözlenmemiştir.

Tablo 6. Görüşmede Öğretmenlerin İfade Ettikleri Fen Etkinliklerini Sonlandırma Yöntemleri

Yöntem	Mesleki Kıdem	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Soru-cevap	10	7
Deneyi tekrar etme		3
Süreci çocuklara anlattırma	1	1
Ev ödevi verme	1	
Konuyu anlatma		1

Beş öğretmen ile yapılan gözlem çalışmalarında ise, öğretmenlerin etkinliği gerçekleştirme sürecinin görüşmede ifade ettiklerinden farklı olduğu görülmüştür. Gözlenen öğretmenlerden beş yıldan az kıdeme sahip iki öğretmenin çalışmalarını üç aşamada gerçekleştirdiği, uygulama öncesinde çocukların ilgilerini çekmeye yönelik çalışmalar yaptığı, uygulama anında çocukların katılımını sağladığı, hikâye anlatımını ve örnek göstermeyi kullandığı, sonlandırma aşamasında ise dramatizasyon, sıralama gibi çalışmalar yaptırdığı gözlenmiştir. Beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise doğrudan etkinliğe başladıkları, daha çok sözel yönergeler kullanarak ilgi çekmeye çalıştıkları, çocukların katılımını sağlayamadıkları ve etkinliği sonlandırırken etkinlikle ilgili bir değerlendirme, açıklama veya yorum yapmadıkları belirlenmiştir. Erken çocukluk eğitiminde fen eğitiminin temel amacı, çocuğun daha iyi tahminler ve gözlemleri sonucunda yorumlar yapabilmesidir (Aktaş-Arnas, 2002). Bu amaçla öğretmen fen etkinliklerini sonlandırırken etkinlik süresince yapılanlarla ilgili neler düşündüklerini, neden böyle düşündüklerini sormalı, çocukların sorgulama ve gözlemleri ile ilgili yorum yapmalarına fırsat vermelidir. Bu şekilde çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin gelişimini destekleyeceği gibi, çocukların verilmek istenen bilgileri ne düzeyde kavradıklarını da değerlendirmiş olur. Böylece etkinliğin çocukların gelişim düzeylerine uygunluğunu, çocuklar için ilgi çekici olup olmadığını, materyallerin yeterli ve uygun olup olmadığını ve bir değişiklik yapılması gerekip gerekmediğini görebilir. Bunun sonucu olarak günün sonunda yapılacak değerlendirme için önemli veriler elde etmiş olur (Aktaş Arnas, Günay Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Sonunda Amaçlarına Ulaşıp Ulaşamadıklarına ve Ulaşamadıkları Durumda Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Etkinlik sonunda amaçlarına ulaşıp ulaşamadıklarına ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, genellikle amaçlarına ulaştıklarını belirtirken, iki öğretmen amaçlarını gerçekleştiremeyeceklerini düşündükleri çalışmaları programlarına almadıklarını ifade etmişlerdir. Amaçlarına ulaşamadıkları zamanlarda ne yaptıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu başka yöntemlerle çalışmayı tekrar yaptıklarını belirtirken, bazıları daha basit biçimde ele aldıklarını, bazıları da çalışmayı başka zaman tekrar yaptıklarını belirtmişlerdir. Beş yıldan fazla kıdeme sahip bir öğretmen, hala amacına ulaşamadığını düşündüğü durumlarda ailelerden yardım istediğini belirtirken, bir diğeri çocukların yaşları itibariyle bazı şeyleri anlayamadıklarını, bu nedenle çalışmadan ne anladılarsa onunla yetindiğini, başka bir şey yapmadığını söylemiştir. Öğretmenlerden biri amacına ulaşamadığı durumlarda izlediği yolu şu şekilde açıklamıştır;

"Amacımı gerçekleştiremediğim durumlarda çalışmanın çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını düşünüyor, daha basite indirgemeye veya başka bir etkinlik veya yöntemle destekleme yoluna gidiyorum."

Tablo 7. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Amaçlarını Gerçekleştiremediklerini Düşündükleri Durumlarda Başvurduklarını İfade Ettikleri Yöntemler

Kullanılan Yöntemler	Kıdem	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Çalışmayı farklı etkinlik ve yöntemlerle tekrar etme	6	4
Başka zaman çalışmayı tekrar yapma	4	2
Çalışmayı daha basitleştirme	2	1
Aileden yardım isteme		1
Hiçbir şey yapmama		1

Öğretmenlerin amaçlarına ulaşıp ulaşamadıklarını değerlendirmeleri, daha sonraki fen etkinliklerini planlamalarına temel oluşturması açısından önemlidir. Eğer öğretmen amaç ve kazanımlarına ulaşamadığını düşünüyorsa, bu amaç ve kazanımları başka bir gün (veya günlerde) ve başka yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklerde tekrar alabilir. Çünkü çocukların kavram gelişimleri uzun zaman almaktadır (Aktaş Arnas, Günay Bilaloğlu ve Aslan, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin amaçlarına ulaşamadıklarını düşündükleri durumlarda başka günlerde, başka etkinlikler ve yöntemlerle amaçlarına gerçekleştirmeye çalışmaları, istenen ve beklenen bir tutumdur.

Öğretmenlere fen etkinliklerinde çocuklara çalışmanın amacını açıklayıp açıklamadıkları sorulduğunda, çoğunluğu etkinliğin başında veya sonunda, bazıları da etkinliğin hem başında hem de sonunda amacı açıkladıklarını belirtmişlerdir. Beş yıldan fazla deneyime sahip iki öğretmen, çocukların etkinlik içinde amacı kendilerinin bulduğunu, açıklama yapmadıklarını belirtirken, bir diğeri de amacını açıklamadığını söylemiş ve bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır:

"Özellikle şunun için yapıyoruz diye bir açıklama yapmıyorum, çocuk ne alırsa. Beş yaşındaki çocuk çok da anlamıyor zaten amaçtan. Ama yağmurun nasıl yağdığı ile ilgili deneyde amacın ne olduğunu çocuklar zaten anlıyorlar."

Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliğin amacını çocuklara açıkladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri amacını açıklama nedenini; *"Amacı açıklıyorum. Ne yapacağız? Neden yapacağız? Neyi öğrenmek için bunu yapıyoruz? Bunları açıklıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Hangi Yöntemleri Kullanmayı Tercih Ettiklerine, Tercihlerinde Nelerin Etkili Olduğuna Ve Bu Yöntemleri Uygulamada Kendilerini Nasıl Bulduklarına Dair Bulgular Ve Yorumları

Fen etkinliklerinde öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemler incelendiğinde, hemen hepsinin "deney" yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemden sonra en çok kullanılan yöntemlerin sırasıyla "gözlem, gezi" olduğu, "drama, hikâye, oyun, CD izlettirme, kitap inceleme, ev ödevi verme, soru-cevap yöntemiyle sohbet etme" gibi yöntemlerin de kullanılan yöntemler arasında olduğu saptanmıştır. Beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler en çok "deney, gözlem, gezi, hikâye ve oyun" yöntemlerini tercih ederken, beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin bunlara ek olarak "drama, CD izlettirme, kitap inceleme, ev ödevi verme, koleksiyon" yöntemlerini de tercih ettikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşmeler sırasında fen etkinliklerinde farklı yöntemler kullandıklarını belirtmelerine rağmen, yapılan gözlemlerde çoğunlukla fen etkinliklerini

çocuklarla soru-cevap şeklinde sohbet ederek, deney yaparak gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Deneyleri de daha çok gösteri amaçlı yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle fen etkinlikleri deyince öğretmenlerin çoğunlukla deneyleri algıladıkları, diğer yöntemlerden (özellikle kavram haritaları, analoji, proje, drama vs.) haberdar olmadıkları veya bu yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Yapılan başka çalışmalarda da bunu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002), okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini uygularken kullanılacak etkili öğretim yöntemlerinden soru-cevap, gösterip yaptırma vb. dışındaki diğer tekniklerden (oyun ve drama vb.) haberdar olmadıklarını ve kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Şahin (1996), okulöncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde en çok deney yöntemini kullandıklarını, buna karşılık kavram haritaları ve analojiler kullanmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 8. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Kullandıklarını İfade Ettikleri Yöntemler

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Yöntemi Kullanan Öğretmen Sayısı	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Deney	11	9
Gözlem (Bitki yetiştirme, hayvan besleme)	9	5
Gezi	7	4
Drama	3	
Hikâye	2	2
CD izletme	3	
Kitap inceleme	2	
Ev ödevi verme	2	
Oyun	1	1

Öğretmenlerin bu yöntemleri tercih etme nedenleri sorulduğunda ise, beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler bu yöntemlerin çocukların etkinliğe aktif olarak katılmalarını ve bilgilerin somut biçimde aktarılmasını sağladığını söylemişlerdir. Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenler bunlara ek olarak bu yöntemlerin çocukların anlamasını kolaylaştırdığını, çocukların etkinliği benimsemesini ve çevreye karşı duyarlılık geliştirmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 9. Görüşmede Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Kullandıklarını İfade Ettikleri Yöntemleri Tercih Nedenleri

Kullanılan Yöntemlerin Tercih Nedenleri	Kıdem	
	5 Yıldan Az	5 Yıldan Çok
Çocukların aktif katılımını sağlaması	5	3
Bilgileri somut biçimde aktarmayı sağlaması	5	2
Anlamayı kolaylaştırması	3	
Çocukları araştırmaya sevk etmesi	1	2
Çocuklara sorumluluk vermesi	1	
Çocukların etkinliği benimsemesini sağlaması	1	
Çocuklarda çevreye karşı duyarlılık geliştirmesi	1	

Fen etkinliklerinde tercih ettikleri yöntemleri uygulamada kendilerini nasıl buldukları sorulduğunda, hemen hepsi kendilerinde eksikliğini hissettikleri yönler olduğunu ifade etmişlerdir. Beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ifade ettiği eksikliklerin yöntemin uygulanmasına yönelik olmadığı, daha çok kişisel özellikleri ile ilgili eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları çocukların ilgilerini etkinliğe çekmede zorlandıklarını belirtirken, biri çocuklara karşı sabır gösteremediğini, biri bazen çocukların seviyesine inemediğini, bir diğeri ise çocuklara çalışmanın amacını açıklamada kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Üç öğretmenin ise, fen etkinliklerinde kullanabilecekleri yöntemlerin neler olduğu konusunda yetersizlik hissettikleri saptanmıştır. Bu öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Kaynak yetersizliği var. Değişik örneklerin olduğu bir kitap işimi görürdü. Fen-doğa etkinlikleriyle ilgili örneklerin olduğu, şu da yapılabilir, şöyle de olabilir gibi, örneklerin olduğu bir kitap olabilirdi."

Beş yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerden ikisi drama uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ederken, diğer ikisi deney malzemelerini temin etmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine bu gruptaki öğretmenlerden ikisi, fen etkinliklerinde ne gibi yöntemler kullanabileceklerini bilmediklerini söylerken, üçü fen alanına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiş, bazen çocukların sorduğu sorulara bilmedikleri için cevap veremediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin deney dışında fen etkinliklerinde kullanılabilecek öğretim yöntemleri hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve fenle ilgili bilgilerinin yetersizliği nedeniyle çocuklara bilimsel açıklamalar yapmakta zorlandıkları söylenebilir.

Sonuç Ve Öneriler

Sonuçlar

Yapılan bu araştırma bulguları incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimiyle ilgili olarak kendilerini çok donanımlı hissetmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin günlük programlarında fen etkinliklerine fazla yer vermedikleri, informal öğrenme deneyimlerinden yararlanamadıkları, fen etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli ve istenen nitelikte bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerinden haberdar olmadıkları ve bildikleri yöntemleri uygulamada yetersiz oldukları, fen etkinliği deyince çoğunlukla deneyleri algıladıkları ve gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca fen alanında doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle çocuklara tatmin edici açıklamalar yapamadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin sahip oldukları bilgi düzeyleri arasında kıdeme göre farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öneriler

Okul öncesi dönemde fen eğitimine ilişkin öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara fen etkinliklerinde doğru ve tatmin edici açıklamalar yapabilmeleri için temel fen bilgileri ile ilgili olarak daha fazla desteklenmeleri, bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır. Bunun için hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
2. Öğretmenlerin sadece ellerinde var olan veya ulaşabildikleri hazır materyaller kullanmaları yerine kendilerinin de materyal hazırlamaları ve fen etkinliklerinde bunları kullanmaları faydalı olacaktır.
3. Öğretmenlerin fen etkinliklerine çocukların ilgisini çekmek için çocukları aktif kılmaları, etkinlikleri sonlandırırken de çocukların öğrendiklerini

farklı durumlara aktarabilmelerine olanak sağlayacak drama, afiş hazırlama, albüm, kitap vs. oluşturma gibi değişik etkinliklere yer vermeleri amaçlarına ulaşmalarına katkı sağlayacaktır.

4. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu fen etkinliklerinde kitap ve dergiler gibi basılı kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Bu nedenle, bu kaynakları hazırlayan uzmanların ve yayıncıların bu tür kaynakların içeriğinin çocukların gelişim seviyelerine, okul öncesi dönemde fen eğitiminin temellerine ve bu alandaki güncel bulgulara uygun olmasına özen göstermeleri yararlı olacaktır.

Daha sonra yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgiler arasında kıdeme göre bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda bu bilgiler ile sınıflarda fen köşelerinin bulunup bulunmaması, köşedeki materyallerin niteliği, okulun fiziksel koşulları gibi başka değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.
2. Bu çalışmada küçük bir örneklem ile çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda daha geniş bir örneklem ile çalışılabilir.
3. Bu çalışma Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan okullarda görevli öğretmenlerle yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda daha farklı bölgelerde ve illerde çalışma tekrarlanabilir.

Kaynakça

Aktaş Arnas, Y. (2002). **Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları**. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* : 6-7 (s.1-6)

Aktaş Arnas, Y. 2004. ***Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi***. Adana: Nobel Kitabevi.

Aktaş Arnas, Y., Günay Bilaloğlu, R. ve Aslan D. 2007. *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi.* Ankara: Kök Yayıncılık

Ayvacı, H.Ş., Devecioğlu,Y. ve Yiğit, N.(2002). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi http://wwwJedu.metu.edu.tr/utbmek-5/b_kitabl/PDF/ogretmen yetiştirme /bildiri/t277 .pdf adresinden 05.02.2007 tarihine alınmıştır.

Demiriz, S., Karadağ, A. Ve Ulutaş, İ. (2003). ***Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2000). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Günay Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2007). Okulöncesinde çocuklara sunulan fen ortamları. ***II. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi***, 27-30 Ekim, İstanbul.

İflazoğlu, A. (2003). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Oğuzkan, Ş. Ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Sağırlı, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretiminde Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. (1996). Okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları metodların tespiti. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri* 18-20 Eylül, İstanbul.

Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ural, M. (1986). Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. *4. Ya-Pa Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri.* (s.13-19). Ankara: Ya-Pa Yayınları.

THE ANALYSING OF PRESCHOOL TEACHERS' LEVELS OF KNOWLEDGE ABOUT SCIENCE ACTIVITIES

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU*

Durmuş ASLAN*

Yaşare AKTAŞ ARNAS*

Abstract

Purpose of the present study was twofold. Firstly we explored preschool teachers' level of knowledge about planning, applying, and evaluating science activities. Secondly we aimed finding out whether teachers' levels of knowledge differs in terms of participant teachers' professional experience in the field. Data for the study came from 23 participant teachers who work at public preschools in the city of Adana, Turkey during 2005-2006 academic year. Data were gathered through interviews and observations. Content analysis method was used in the data analysis process.

Analysis of the findings presents the following results. Preschool teachers who participated in this study did not feel sufficient enough about their ability to teach science. Results revealed that participant teachers did not include sufficient amount of science activities in their daily teaching programs, could not effectively utilize informal learning experiences, and did not have adequate knowledge about the process of planning, applying and evaluating science activities. Teachers were not aware of effective teaching methods and not efficient in applying teaching methods they know. Another finding of the present study was that teachers misunderstood science activities with doing experiments and this became apparent in their teaching practice. Furthermore, teachers did not have adequate knowledge about science education, thus they could not give satisfactory explanations to children's questions. Finally, analysis of the results pointed out to some discrepancies between what teachers said during interviews and the practice of five participant teachers.

Key Words: Preschool education, science education, daily program

* Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Preschool Teaching Programme.

TÜRKİYE'DEKİ YENİ COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali DEMİRCİ*

Özet

Türkiye'de ortaöğretim coğrafya öğretim programı 2005 yılında değiştirildi. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlayarak uygulamaya konulan yeni program amaç, kapsam ve yöntem olarak coğrafya dersleri açısından önemli değişiklikler getirdi. Yeni programın coğrafya öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve derslerde ne ölçüde uygulanabildiğinin ortaya çıkarılması amacı ile 60 öğretmen üzerinde bir anket çalışması yapıldı. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin % 96'sının yeni programı coğrafya öğretiminin geliştirilmesi yönünde atılmış önemli bir adım olarak kabul ettikleri görüldü. Ancak öğretmenlerden sadece % 8'i yeni programı derslerinde bütünüyle kullanabildiğini, % 88'i ise yer yer eski programı takip ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yeni programın uygulanışı önünde görmüş oldukları engellerin çoğu programın kendisi ile değil, eğitim ve öğretimin genel problemleri ile ilgilidir. Bu sonuç, coğrafya öğretiminin problemlerinin sadece program değişikliği ile çözülemeyeceğini açıkça göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, coğrafya eğitimi, yeni öğretim programı

Giriş

Eski adı ile müfredat programı, en yeni adı ile öğretim programı, eğitim öğretimi yapılacak konuları ve alt başlıklarını gösteren kılavuz bir kitaptır (Doğanay, 1993, 199). Öğretim programları, Türk toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde, üniversite öğretim üyeleri, alan uzmanları ve okullardan seçilmiş öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan Özel İhtisas Komisyonlarınca hazırlanmaktadır. Komisyonca hazırlanan program taslakları Talim ve Terbiye Kurulu'nca incelenir ve uygun görülenler denenmek ve geliştirilmek üzere uygulamaya konulur (Şahin, 2003, 59). Türkiye'deki ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı geçmişte pek çok defalar bu şekilde değiştirilmiştir. Yapılan köklü değişikliklerle birlikte en son hazırlanan yeni coğrafya dersi öğretim programı 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak kaydı ile uygulamaya konulmuştur (M.E.B., 2005, 597).

Yeni öğretim programının hazırlanması çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. İçerik, yöntem, araç-gereç, etkinlik, ölçme ve değerlendirme konularında büyük değişiklikler getiren program öncelikle ilk kullanıcıları olan coğrafya öğretmenleri tarafından anlaşılmaya ve uygulanmaya çalışılmış ve yaşanan problemlerin tartışılması zümre toplantılarına kadar taşınmıştır (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlü-

* Yrd. Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü

ğü, 2006, 1). Program akademik alanda da tartışılmaya başlanmıştır. Şu ana kadar bu alanda tamamlanmış ve basılmış yeterli sayıda çalışma olmamakla birlikte, konferanslarda yapılan tartışmaların daha çok programın uygulanışı önündeki engellerin kaldırılması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Karabağ vd., 2006).

Bu çalışma yeni coğrafya öğretim programının 9. sınıflar üzerinde yapılan ilk yılki uygulamasının öğretmen açısından değerlendirmesini kapsamaktadır. Programın öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığı, coğrafya derslerinde ne düzeyde uygulanabildiği, programın uygulanması önündeki sınırlılıkların tespiti ve bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması için nelerin yapılması gerektiği gibi konularda öğretmenlerin görüşlerinin alınması için bir anket formu kullanılmıştır.

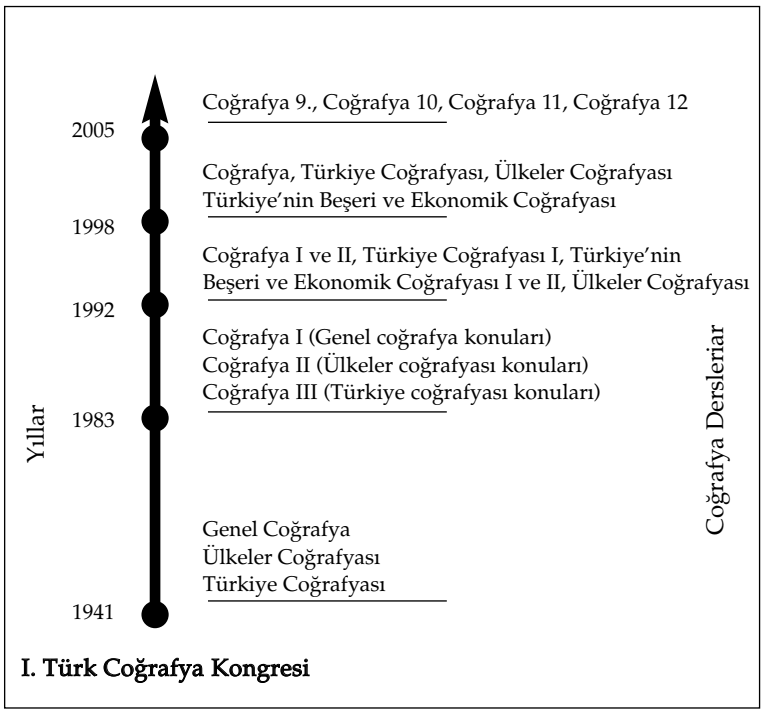
Anket 60 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Coğrafya öğretim programının 2005-2006 Eğitim öğretim yılında sadece 9. sınıflarda uygulanmış olmasından dolayı, anket için 9. sınıf coğrafya derslerine girmiş öğretmenler seçilmiştir. Anket 2006 yılının Mayıs-Ekim ayları arasında 6 aylık bir dönemde uygulanmıştır. Bu nedenle anket sonuçları öğretmenlerin bir yıl boyunca yeni öğretim programına göre 9. sınıf coğrafya dersinde göstermiş oldukları performansları dikkate alınarak cevaplanmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin % 50'si özel, % 50'si ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin ortalama görev yaptıkları yıl sayısı 11'dir. Bu da öğretmenlerin ders verme konusunda bir hayli deneyimli olduklarını ve coğrafya öğretimi ile ilgili problemlerin farkında olduklarını göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin bayan ve erkek oranlarının belli bir sayıda tutulması için özel bir çaba içinde olunmamıştır. Katılanların % 36'sı bay, % 64'ü ise bayandır. Ankete katılan öğretmenlerin % 69'u İstanbul, % 21'i İzmir ve % 10'u ise Denizli, Bursa, Adapazarı ve Kocaeli illerinde görev yapmaktadırlar. Ankette çoğunlukla evet-hayır şeklinde cevaplanacak sorular yer almış olmakla beraber, bazı konularda öğretmenlerin düşüncelerinin alınması amacıyla açık uçlu sorular da sorulmuştur.

Coğrafya Programında Önceden Yapılan Değişiklikler

Türkiye'de ortaöğretim coğrafya programı geçmişte pek çok defa değiştirilmiştir. Program değişimi ile ilgili Cumhuriyet dönemindeki ilk önemli çalışma 1941 yılında toplanan Türk Coğrafya Kongresi'nde yapılmıştır. Kongrede program komitesinin liseler için hazırladığı coğrafya programı, bazı değişikliklerle birlikte 1973 yılına kadar aynen uygulanmıştır (Doğanay, 1989, 18). Bu programda haftada ikişer saat olmak üzere, lise birinci sınıfta Genel Coğrafya, lise ikinci sınıfta Ülkeler Coğrafyası ve lise üçüncü sınıfta ise Türkiye Coğrafyası adlı derslere yer verilmiştir (Engin vd., 2003).

Coğrafya programı 1973 yılından günümüze dört önemli değişime daha uğramıştır. Bu değişimlerde bazen program içindeki derslerin sayı ve içeriği, bazen seçmeli olma durumu ve bazen de programın amaçlarında önemli değişimler yapıldı. Coğrafya öğretiminin, amaç, yöntem ve araç-gereç açısından yeniden ele alındığı 1973 yılı öğretim programı ders adlarında yeni bir değişimi getirmemişti. Programdaki ders adları 1983 yılında değiştirilerek Genel Coğrafya dersi Coğrafya I, Ülkeler Coğrafyası dersi Coğrafya II ve Türkiye Coğrafyası dersi ise Coğrafya III şekline dönüştürülmüştür.



Şekil 1. I. Türk Coğrafya Kongresinden Günümüze Ortaöğretim Coğrafya Ders Adlarında Meydana Gelen Değişim

Coğrafya programı Kredili Ders Geçme Sistemi'nin uygulanmaya başlandığı 1992 yılında yeniden değiştirildi ve programdaki ders sayıları artırıldı. Fiziki coğrafya konularını içine alan Coğrafya I, Türkiye coğrafyası ile ilgili Coğrafya II, Türkiye Coğrafyası-I, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası-I, II ve Ülkeler Coğrafyası programla birlikte, ortak ve seçmeli olarak verilmeye başlanan derslerdi. 1994 yılında Kredili Ders Geçme Sistemi'nin yürürlükten kaldırılması ile Coğrafya I ve Coğrafya II dersleri Coğrafya adı altında bir ve ikinci dönemde işlenecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (Turan, 2002, 78).

1997-1998 Eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere coğrafya programlarında bir değişikliğe daha gidilmiştir. Bu değişiklikle coğrafya dersleri 9. sınıfta "Coğrafya", 10. sınıfta Türkiye Coğrafyası (Fiziki) ve "Ülkeler Coğrafyası", 11. sınıfta ise "Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası" olarak düzenlenmiştir. Coğrafya programındaki bu değişiklik uzun süre yürürlülükte kalmamıştır. Nitekim Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 198 sayılı kararı ile Yeni Coğrafya Öğretim Programı, 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak, denenip geliştirilmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir (M.E.B., 2005, 597). Bu değişiklikle coğrafya derslerinin adı da Coğrafya 9, 10, 11 ve 12 olarak değiştirilmiştir (Şekil 1).

Yeni Öğretim Programı ile Neler Değişti?

Coğrafya öğretim programında 2005 yılından önce yapılan değişiklikler, içerik büyük ölçüde aynı kalmakla birlikte, derslerin daha çok ad, saat ve alana göre mecburi veya seçmeli olma durumu gibi özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Harita becerileri, değişen bölgesel koşullar ve sınırlarla ilgili yeni bilgilerin eklenmesine rağmen geliştirilen bu öğretim programları köklü bir değişim ve yenilik getirmemekteydi (Engin vd., 2003). 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı ile birlikte kademeli olarak uygulanmaya başlanan yeni coğrafya öğretim programı ise sadece ders adları, saatleri ve içeriklerinde yapılan yüzeysel değişikliklerle sınırlı kalmamıştır. Bu program değişikliği coğrafya öğretimini amaç, kapsam, konu, ders kitapları, araç-gereç, yöntem ve ölçme değerlendirme kriterleri açısından bütünüyle değiştirmiştir. Bu hâliyle bakıldığında yeni coğrafya öğretim programının 1941 yılından buyana coğrafya öğretiminde yapılan en köklü değişiklikleri içerdiği görülmektedir (Demirci, 2006, 242). Yeni coğrafya öğretim programının coğrafya öğretiminde ne gibi temel değişiklikleri öngördüğü öğretim sistemi, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç ayrı başlık altında özetlenebilir (Çizelge 1).

Öğretim Sistemi Olarak Değişiklikler

Yeni coğrafya öğretim programının getirdiği en önemli değişimlerden biri programın içeriğinde ve bu içeriğin veriliş şeklinde yapılmıştır. Daha önceki programda farklı ders adları ile verilen ve sınıflar arası geçişte aralarında fazla bir ilişkinin olmadığı konular, bu programda "Coğrafya" adını taşıyan dersler altında ve aynı başlığı taşıyan öğrenme alanları içinde ele alınmıştır. 9. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanan coğrafya dersleri beş ayrı öğrenme alanı içinde sunulmuştur. Bunlar: "Doğal Sistemler", "Beşeri Sistemler", "Mekansal Açıdan Bir Sentez: Türkiye", "Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler", "Çevre ve Toplum"dur. Yeni program 9. ve 10. sınıflarda haftada ikişer ders saati, 11. ve 12. sınıflarda haftada dört saat öngörülerek hazırlanmıştır. Program, tüm ortaöğretim okullarının 9. ve 10. sınıflarında mecburi, 11. ve 12. sınıflarda genel liselerin fen alanlarıyla, fen liselerinde seçmeli olarak okutulmaktadır (M.E.B., 2005b, 6).

Yeni programın getirdiği en önemli yeniliklerden biri kazanım merkezli olarak hazırlanmasıdır. Daha önceki programların tümü konuların öğretilmesine dayalı olarak hazırlanmıştı. Bu program ise öğrencilerin farklı dersler ile çeşitli kazanımları edinmeleri üzerine kurgulanmıştır. Kazanımlar yurtdışında örnekleri daha çok coğrafya standartları olarak belirtilen, öğrencilerin verilen coğrafya dersi ile neyi bilmeleri ve bu bilgileri kullanarak neleri yapabilmeleri gerektiği gibi hususları göstermektedir. Program kazanım merkezli olarak hazırlandığından, derslerin ayrıntılı konu başlıklarını içermemektedir. Konular ve alt başlıkları, kazanımı karşılamadaki rolü ölçüsünde, öğretmen tarafından bizzat kazanımın kendisine bakılarak belirlenmektedir.

Yeni program yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. Bu da bilginin doğrudan öğretmen tarafından verilmesini değil, akıl yürütme, araştırma, tartışma ve diğer çeşitli sınıf içi ve okul dışı etkinliklere bizzat katılınarak öğrenciler tarafından elde edinilmesini gerekli kılmaktadır. Yaparak öğrenmeye vermiş olduğu önemden dolayı program her bir kazanım için etkinlik örnekleri de içermektedir. Bu örnekler vasıtasıyla program, öğretmenlerin kazanıma yönelik olarak kendi etkinliklerini geliştirmelerini istemektedir.

Yeni program beceri geliştirme, ölçme-değerlendirme, araç-gereç ve bilgi teknolojilerinin kullanımı konularında da eskiye göre büyük yeniliklere gitmiştir. Önceki programlarda sadece isim olarak zikredilen beceriler yeni programda daha profesyonel olarak ele alınmış ve tanımı yapılan farklı becerilerin hangi kazanımla geliştirilebileceği de ayrıca belirtilmiştir.

Çizelge 1: Öğretim Sistemi, Öğrenci ve Öğretmen Açısından Yeni Coğrafya Öğretim Programının Öngördükleri ile Eski Durumun Karşılaştırılması

Genel Hatları ile Eski Durum	Yeni Programla Öngörülen Durum
Öğretim Sistemi	
• Konuların öğretilmesine dayalı • Konu anlatımı ile öğrenme merkezli • Öğretmen merkezli • Anlatılan konuların bilinmesine dayalı • Ölçme değerlendirmede sınav ve sözlüler öncelikle kullanılır • Dersler, çoğunlukla ders kitabı, atlas ve duvar haritaları üzerinden işlenir • Öğrenim alanı sınıftır	• Kazanımların kavratılmasına dayalı • Etkinlikler yolu ile öğrenme merkezli • Öğrenci merkezli • Kazanımla birlikte beceri geliştirmeye dayalı • Ölçme ve değerlendirme, sınavlarla birlikte öğrencinin sınıf içi ve okul dışı etkinliklerine göre yapılır • Çok çeşitli araç-gereç ve bilgi teknolojilerinin kullanılmış olmasına dikkat edilir • Öğrenim alanı sınıf ve yaşanılan çevreden başlayarak tüm dünyaya yayılır
Öğrenci	
• Pasiftir, çoğunlukla öğretmeni dinler • Soru sormaz, anlatılanı sorgulamadan alır • Problemlerin nedenini düşünmez, çözüm için kafa yormaz • Anlamadan, düşünmeden ezberlemeye çalışır • Tek başına, sınav geçme için kitaba dayalı olarak çalışır • Sadece ders kitabı ve öğretmeni bilgi kaynağı olarak görür • Öğrenmeyi sıkıcı bulur, dersi sevmez	• Aktiftir, her fırsatta derse iştirak eder • Soru sorar, anlatılanın geçerliliğini sorgular • Problemleri kavramak ve çözmek için uğraşır • Anlamak için düşünür, olayları altlarında yatan gerçekleri kavrayarak ezberlemeden öğrenir • Çeşitli etkinlikler yolu ile bireysel olarak ve takım halinde, öğrenmek için çalışır • Farklı bilgi kaynaklarını ve bunlara ulaşma yollarını öğrenir • Öğrenme konusunda heyecan duyar, dersi sever
Öğretmen	
• Dersi çoğunlukla kendisi anlatır • Öğrencilerin genelde anlatılanı dinleyerek öğrenmelerini sağlar • Bilgiyi doğrudan anlatır • Kendi düşündüklerini, hazırladıklarını sunar • Etkinlik geliştirmeden kitaba dayalı konu anlatır • Öğretim materyali olarak elindeki ile yetinir • Fiziki ortamın iyileştirilmesinde adım atılmasını başkalarından bekler • Etkinlik geliştirme, ölçme ve değerlendirmede kitaba dayanır	• Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalışır • Öğrencilerin düşünerek, sorgulayarak ve yaparak öğrenmelerini sağlar • Bilginin etkinlikler vasıtasıyla öğrenciler tarafından anlaşılmasına çalışır • Öğrencilerin ne düşündüklerini dinler • Ders öncesinde etkinlik planlar, ders içi ve okul dışı etkinliklere yer verir • Materyal geliştirme ve mevcut kaynakları daha etkin kullanmada daima bir arayış içinde olur • Fiziki ortamın iyileştirilmesi, uygun öğrenme ortamının hazırlanması ile ilgili sorumluluğu kendisinde görür ve bu konuda çalışır • Etkinlik geliştirme ve ölçme-değerlendirmede internet, kütüphane, gazete vb. çeşitli kaynaklardan yararlanır.

Önceki programlarda daha çok sınav, sözlü ve ders kitabındaki ünite sonu soruları üzerinde yoğunlaşan ölçme ve değerlendirmenin, yeni programda bu gibi geleneksel yöntemlerin yanında öğrencinin sınıf içi ve okul dışı katıldığı tüm etkinlikler dikkate alınarak yapılması öngörülmüştür. Yeni program gerek istenilen kazanımların öğrenciler tarafından elde edilmesi gerekse öğrencilerin çok yönlü becerilerinin geliştirilebilmesi açısından çağdaş araç-gereç ve bilgi teknolojilerinin kullanımını da büyük ölçüde teşvik etmektedir. Program, gerek ders sunumu ve gerekse çeşitli etkinliklerde bilgisayar, internet ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi bilgi teknolojilerinin kullanımı üzerinde hassasiyetle durmaktadır. Programda CBS'nin kullanılması dört yılda toplam 20 yerde önerilmiştir (Demirci, 2006, 242).

Öğrenci Olarak Değişiklikler

Yeni coğrafya programı öğrencilerin derslere karşı tutumu ve derslerdeki rolleri açısından da büyük değişiklikler içerir. Program öğrencileri coğrafya öğretiminin temeline yerleştirmiştir. Programın başarılı olabilmesi için öğrencilerin öğrenim süreci boyunca sınıfta ve okul dışında daima aktif olmaları beklenir. Öğrencilerin soru sorarak, araştırarak, sorgulayarak, fikir yürüterek, problemlerin çözümü üzerinde kafa yorarak, sınıf içi ve okul dışı çeşitli etkinliklere bizzat iştirak ederek derse katılımlarının sağlanması programın en fazla önemsediği hedefler arasında yer alır.

Yeni program öğrencilerin bilgileri ezberleyerek değil, bilgilerin altında yatan gerçekleri araştırarak öğrenmelerini hedefler. Bu da öğrencilerde merak duygusunun canlandırılması, derse karşı ilginin artırılması ve öğrencilerin dersi ve yeni şeyler öğrenmeyi sevmeleri ile mümkün olur. Bu açıdan coğrafya derslerinde kazanım, anlatılan konu, yapılan etkinlik, uygulanan yöntem, kullanılan araç-gereç ve teknik ne olursa olsun öğrencilerde yeni şeyler öğrenme konusunda merak ve motivasyonun en üst düzeyde tutulması ve bunun için de öğrenilenin neden öğrenilmesi gerektiğinin öğrenciler tarafından bilinmesi programın hedeflerine ulaşılmasında önem kazanmaktadır.

Öğretmen Olarak Değişiklikler

Türkiye'de coğrafya öğretiminde öğretmenin sınıf içindeki rolü daha önceki programlarla değişmeyen konuların başında gelir. Mevcut durumda da çok sıklıkta görüldüğü üzere, öğretmenler coğrafya derslerinde devamlı konuşan ve aktif olan tarafı oluştururlar. Ancak yeni program, öğretmenlerin coğrafya derslerindeki rolleri ve sorumluluklarında değişikliklerin yapılmasını öngörmüştür. Bu değişikliklerden en önemlisi, öğretmenin çeşitli etkinliklerle öğrencileri aktif hale getirmesi, kendisini de öğrenme sürecini doğru yolda yönlendiren bir rehber konumuna taşımasıdır.

Yeni program öğretmenin bilgiyi doğrudan vermesini değil, bilginin çeşitli etkinlikler yolu ile öğrencilerin bizzat kendileri tarafından elde edilmesini öngörür. Bu nedenle öğretmenlerin, yeni programı hakkıyla uygulayabilmeleri için derslerin hazırlık safhasından bitimine kadar, hatta okul dışında yapılacak tüm etkinlikleri de bizzat kendilerinin planlamaları ve hazırlamaları beklenir. Eski sistemde daha çok kitaba dayalı ders anlatan öğretmenlerden, yeni sistemde ders öncesinde daha fazla zaman harcayarak dersleri etkinliklerle yapılandırmaları ve öğrencileri bu etkinliklerle aktif hâle getirmeleri beklenir. Yeni programın öğretmenlere yüklemiş olduğu bu misyonun gerçekleştirilmesi çok kolay değildir. Dersleri öğrencilere sevdirecek şekilde farklı sınıf içi ve okul dışı etkinlikler ile birlikte planlamak öğretmenlerin bilgisayar,

internet ve diğer bilgi kaynaklarını kullanmalarını zorunlu kılar. Bunların yanında yeni öğretim programı öğretmenlerin CBS gibi yeni bilgi teknolojilerini de öğrenmelerini zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenler gerek ders anlatımında ve gerekse etkinlikler için gerekli olan araç-gereç ve fiziki ortamı hazırlamada mevcut şartları en iyi şekilde değerlendirmek ve bu şartları iyileştirmek açısından baş aktör durumundadırlar.

Programın Okullardaki Algılanışı ve Uygulanışı

Öğretmenlere yönelik hazırlanan ankette yeni coğrafya programının okullardaki algılanışı ve uygulanışının ortaya çıkarılması amacı ile çeşitli sorular soruldu. Bu sorulardan bazıları programın öğretmenler tarafından ne kadar önemsendiğini ortaya çıkarmak için hazırlandı. Ankete katılan öğretmenlerin % 96'sını oluşturan büyük bir bölümü yeni programı, coğrafyanın Türkiye okullarında daha etkin bir bilim dalı olması yolunda atılmış önemli bir adım olarak görmektedirler (Çizelge 2). Bu durum coğrafya öğretmenlerinin yeni programı bir hayli önemsediklerini ve bütünüyle uygulandığında faydalı olacağını düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuç coğrafya öğretmenlerinin yeni coğrafya öğretim programının getirmiş olduğu yenilikleri benimsediklerini ve isteyerek kabul ettiklerini de gösterir. Bu açıdan yaklaşıldığında, coğrafya öğretmenlerinde yeni programın baştan başarısız olduğu yönünde bir önyargının olmadığı görülür. Ancak yeni programın daha önceden coğrafya dersleri ile ilgili var olan problemleri ortadan kaldırdığını düşünen öğretmenlerin oranı % 48'dir. % 52'lik bir grup yeni programın mevcut problemleri ortadan kaldırmada yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Anket sonuçları yeni coğrafya öğretim programının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermiştir. Yeni coğrafya programını amaç, kapsam ve yöntem olarak bütünüyle anladığını belirten öğretmenlerin oranı % 32'dir. Öğretmenlerin % 68'i programı bütünüyle anlamadığını belirtmiştir. Programın özünü oluşturan kazanımların tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığı konusundaki soruya da aynı cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin % 32'si kazanımları tam olarak anlayabildiğini, % 68'i ise tam olarak anlayamadığını belirtmiştir. Anketin ortaya çıkardığı en çarpıcı sonuçlardan birisi de yeni programı tam olarak anlayamayan öğretmenlerin yer yer eski programı uyguladıklarını belirtmeleridir. Öğretmenlerin % 88'i derste yer yer eski programı kullandığını belirtmiştir. Yeni programın derslerde ne düzeyde takip edilebildiği yönündeki daha ayrıntılı bir soruya verilen cevaplar bu durumu doğrulamaktadır. Öğretmenlerin sadece % 8'i yeni programı derste tamamen uygulamış olduğunu belirtmiştir. Programı büyük ölçüde uygulayanların oranı % 37, yarı yarıya uygulayanların oranı % 19, kısmen uygulayanların oranı % 34 ve hiç uygulayamayanların oranı ise % 2'dir.

Çizelge 2: Yeni Coğrafya Öğretim Programı'nın Okullardaki Algılanışı ve Uygulanışı Hakkındaki Anket Soru ve Cevapları

SORULAR	EVET (%)	HAYIR (%)
Yeni coğrafya programını amaç, kapsam ve yöntem olarak bütünüyle anlayabildiniz mi?	32	68
Programın özünü teşkil eden kazanımları tam olarak anlaşılır buluyor musunuz?	32	68
Eski programı yer yer derslerde kullandığınız oldu mu?	88	12
Yeni programın daha önceden var olan coğrafya dersleri ile ilgili problemleri ortadan kaldırdığını düşünüyor musunuz?	48	52
Yeni programı, coğrafyanın Türkiye okullarında daha etkin bir bilim dalı olması yolunda atılmış önemli bir adım olarak görüyor musunuz?	96	4
Programı genel olarak derslere yansıtabildiğinizi düşünüyor musunuz?	12	88
Programda önerildiği üzere derslerde yeterli nicelik ve nitelikte etkinliğe yer verdiğinizi düşünüyor musunuz?	30	70
Programda belirtildiği sayı ve çeşitte ölçme ve değerlendirme yaptığınızı düşünüyor musunuz?	20	80
Yeni coğrafya programının önerdiği etkinliklerden biri olan CBS'yi etkinlik olarak derslerde hiç kullandınız mı?	10	90

Yeni programın uygulanabilme durumunu daha detaylı görebilmek için ankette çeşitli sorular sorulmuştur. Programı tüm detayları ile birlikte derse yansıttığını düşünenlerin oranı % 12'dir. Öğretmenlerin % 88'i programı tam olarak derse yansıtamadıklarını belirtmiştir. Geçen bir yıllık dönemde, derslerde programın önerdiği nicelik ve nitelikte etkinliklere yer verdiğini düşünen öğretmenlerin oranı % 30'dur. Öğretmenlerin % 70 gibi büyük bir çoğunluğu yeterli ölçüde etkinliğe yer vermediklerini belirtmiştir. Programın öngördüğü çeşit ve sıklıkta ölçme ve değerlendirmenin yapılıp yapılmadığı konusunda da aynı tablo ile karşı karşıya kalınmıştır. Öğretmenlerin sadece % 20'si yeterli ölçüde ölçme ve değerlendirmeye yer verdiklerini belirtmiştir. Ankette sorulan bir diğer soru da öğretmenlerin CBS'yi etkinlik olarak derslerde kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarma amacını taşıyordu. CBS'yi etkinlik olarak kullanan öğretmenlerin oranı % 10'dur.

Programın derslerdeki uygulanışı ile ilgili sorulara öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplarda da görüldüğü üzere, yeni coğrafya öğretim programı 9. sınıf coğrafya derslerinde büyük ölçüde uygulanamamıştır. Bu da derslerde eski sisteme göre ders anlatım tekniklerinin ve eski programın yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir.

Programın Derslerde ve Öğrencilerde Meydana Getirdiği Değişiklikler

Yeni coğrafya öğretim programı coğrafya derslerinde ad ve içerikte olduğu gibi yöntemde de önemli değişiklikleri öngörmektedir. Sınıf içi ve okul dışı etkinliklerin, bireysel veya grup çalışması şeklinde yapılmasının coğrafya derslerinin işleniş tarzı ve öğrencilerin bu derslere karşı bakış açısında da önemli değişikliklere neden olacağı beklenmekteydi. Yeni programın uygulanışının coğrafya derslerinde ve öğrencilerin bu derslere olan bakış açılarında ne gibi değişiklikler meydana getirdiğini

öğrenebilmek için öğretmenlere uygulanan ankette iki açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar farklı öğretmenler tarafından dile getirilme sıklıkları ile birlikte Çizelge 3 ve 4'te verilmiştir.

Dersin işleniş tarzında meydana gelen değişiklikler olarak öğretmenlerin en fazla dile getirdikleri husus derslerde öğrencilerin aktif olmaları, kendilerinin de rehber duruma geçmeleridir. Derslerin etkinlik merkezli ve uygulama ağırlıklı olması, ezberci sistemden uzaklaşılması, öğrenciler açısından daha zevkli, faydalı ve kalıcı olması, öğrencileri soru sorma, araştırma ve uygulamaya teşvik etmesi, monolog bir ders anlatımından diyaloğun fazla olduğu interaktif bir ortama geçilmesi, bilgisayar, VCD ve diğer araç-gereçlerin kullanımını artırması gibi konular öğretmenler tarafından dile getirilen diğer değişimlerdir (Çizelge 3).

Yeni program ile birlikte öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgi ve bakış açılarında ne gibi değişimlerin olduğu yönündeki soruyu öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin bakış açılarında olumlu yönde değişimler oldu şeklinde cevapladılar. Öğretmenlere göre yeni programın uygulanmaya başlanması ile birlikte öğrenciler dersi sevmeye başladılar. Özellikle derslerde yapılan çeşitli etkinlikler öğrencilerin sıkılmadan hatta zevk alarak derse katılımlarını sağladı. Gerek derste anlatılan konuların gerekse yapılan etkinliklerin öğrencilerin bizzat içinde yaşadığı coğrafya ile ilgisinin olması, pek çok öğretmene göre öğrencilerin derse daha aktif olarak katılımlarında yardımcı oldu. Bu sayede konuya karşı ilgileri artan öğrencilerin öğrendikleri bilgiler de kalıcı olmaya başladı. Öğrenciler üzerinde öğretmenler tarafından gözlenen diğer bir önemli değişim ise öğrencilerin sınıf içinde daha fazla soru sormaya ve sorgulamaya başlamalarıdır. Bu değişim sayesinde öğretmenler, öğrencilerin çevreleri ile daha fazla ilgilenmeye ve araştırma yapmaya, hatta öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak algılayıp, etkinliklere bilerek ve severek iştirak etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Yeni programın öğrencilerin proje üzerinde çalışma isteklerini artırdığı öğretmenler tarafından belirtilen diğer değişimdir. Değişimin sadece öğrencilerle sınırlı kalmadığı, velilerin coğrafya derslerine olan bakış açısının bile olumlu olarak değiştiği cevaplar arasında yer almıştır (Çizelge 4).

Çizelge 3: Yeni Programın Ders İşleme Tarzında Meydana Getirdiği Değişikliklerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Soru: Ders işleniş tarzında yeni program ile birlikte meydana gelen en önemli değişiklikler nelerdir?	**Kaç öğretmen tarafından dile getirildiği**
Dersler öğrenci merkezli oldu, öğrenciler aktif öğretmenler rehber duruma geçti	19
Dersler etkinlik merkezli ve uygulama ağırlıklı oldu, ezberden uzaklaşıldı	11
Ders öğrenciler için daha zevkli, faydalı, kalıcı ve kolay anlaşılır oldu	10
Ders öğrencileri soru sormaya, araştırma ve uygulama yapmaya teşvik ediyor	6
Monolog bir ders anlatımından diyaloğun fazla olduğu interaktif bir ortama geçildi	4
Bilgisayar, VCD ve diğer araç-gereçlerin kullanımını artırdı	3

Programın Uygulanışı Önündeki Sınırlılıklar

Yeni coğrafya dersi öğretim programının coğrafya derslerinde öngörüldüğü üzere uygulanamayışının nedenleri ile ilgili anket formunda yer alan açık uçlu soruya öğretmenlerden çok çeşitli yanıtlar alınmıştır (Çizelge 5). Fiziki ortamın yetersizli-

ği, öğretmenlerin çoğunun dile getirmiş olduğu en önemli nedendir. Öğretmenlere göre sınıf ve okul, öğrencilerin coğrafya derslerini istenilen düzeyde işleyebilmeleri için gerekli araç-gereçlerden yoksundur. Sınıflarda genel olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazının, ders anlatımı sırasında ihtiyaç duyulan görsel malzemelerin ve araştırmaya yönelik diğer araç-gereç ve eğitim malzemelerinin olmaması programın öngörüldüğü üzere uygulanamayışındaki en önemli sınırlılıklar olarak öne sürülmüştür. Sınıftaki fiziki ortamın yeni programın uygulanması için yeterli olup olmadığı konusundaki soruya öğretmenlerin %90 hayır cevabını vermiştir.

Çizelge 4: Yeni Programın Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı İlgi ve Bakış Açılarında Meydana Getirdiği Değişikliklerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Soru: Yeni program ile birlikte öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgi ve bakış açılarında her hangi bir değişim gözlemlediniz mi?	**Kaç öğretmen tarafından dile getirildiği**
Öğrencilerin derse olan bakış açıları olumlu olarak değişti. Dersi sevmeye başladılar. Sıkılmadan, zevk alarak yaptıkları etkinliklerle birlikte derse ilgileri arttı	26
Öğrendiklerinin günlük hayatla uyuştuğunu görmeleri derse aktif olarak katılımlarını sağladı. Dersi daha iyi anlamaya ve öğrenmeye başladılar. Bilgiler kalıcı olmaya başladı.	14
Öğrenciler daha fazla soru sorar ve araştırma yapar oldular. Bilgi ve becerileri arttı. Proje konularına ilgileri arttı.	10
Velilerde bile bakış açısını olumlu etkiledi	2

Öğretmenler okullardaki sınıf öğrenci sayılarının fazlalığını yeni programın uygulanışı önündeki önemli nedenlerden biri olarak görmektedirler. Öğretmenlere göre kalabalık sınıflarda işlenen coğrafya dersleri, programın istediği ölçüde öğrenci merkezli olamamaktadır. Soru sorma, tartışma ve diğer pek çok sınıf içi etkinliğin kalabalık sınıflarda düzenli ve etraflıca uygulanabilmesinin çok zor olduğu pek çok öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü programın kendilerine yeterli düzeyde tanıtılmadığını düşünmektedir. Kazanımları tam olarak anlayamadıklarını belirten öğretmenler bunların ne şekilde öğretilebileceği, kısaca programın nasıl uygulanabileceği konusunda kendilerine yeterli bilginin verilmediğini belirtmiştir. Hemen aynı sayıda öğretmen de çeşitli nedenlerle birlikte, kendi seviyelerinin de programı tam anlamı ile anlama ve uygulamada yeterli olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin yeni programın istediği tarzda ders anlatabilecek yeterlilikte olmamaları, yeni sistemi ve bilişim teknolojilerini bilmemeleri ve yeniliklere kapalı olmalarının yeni programın uygulanışını engellediğini belirten öğretmen sayısı 11'dir (Çizelge 5).

Öğretmenlere göre yeni programın istenildiği ölçüde uygulanamayışının önündeki engellerden ikisi de program ve eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Programın içerik, etkinlik örnekleri ve ders saati olarak yeterli olmadığı 11 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Programdaki kazanımların tam olarak işlenebilmesi için derslere ayrılan sürelerin yeterli olup olmadığı yönünde ayrı olarak sorulan soruya öğretmenlerin % 27'si evet, % 63'ü ise hayır cevabını vermiştir. Eğitim sisteminden kaynaklanan engeller ise meslek içi eğitim mekanizmasının üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerden bazıları meslek içi eğitim seminerlerinin yeni programı etkinlik, beceriler ve ölçme-değerlendirme yönleri ile ele alacak ölçüde yeterli olmadığını belirt-

mişlerdir. Bu öğretmenler eğitim sisteminin kendilerine ders malzemesi geliştirme, araç-gereç ve yöntem açısından yeterli düzeyde destek olmadığını düşünmektedirler.

Çizelge 5: Yeni Programın Uygulanabilirliği Önündeki En Önemli Güçlüklerin Ne Olduğu İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Soru: Yeni programın uygulanabilirliği önündeki en önemli güçlükler sizce nelerdir?	Kaç öğretmen tarafından dile getirildiği
Sınıf ve okuldaki fiziki ortamın yetersizliği, yeterli araç-gereçlerin (bilgisayar, ders sunum araçları) olmaması	35
Sınıf öğrenci sayılarının fazla olması	15
Programın, ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konularında öğretmenlere yeterince tanıtılmaması	12
Öğretmenlerin yeterli olmaması, yeni sistemi bilmemeleri, bilişim teknolojilerini bilmemeleri, yeniliklere kapalı olmaları	11
Yeni programın içeriğinin yeterli olmaması, programın tam olarak anlaşılır olmaması, etkinlik örneklerinin yetersizliği, ders saatlerinin yetersizliği	11
Meslek içi eğitim mekanizmasının yetersiz olması, öğretmenlerin eğitimden geçirilmemesi, öğretmenlere yeterli desteğin sağlanmaması	9
Öğretmenlerin sistemi benimsememeleri ve programa karşı önyargılı olmaları	5
Eğitim fakültelerinde yeterli düzeyde eğitimin verilmeyişi	3
Okul yöneticilerinin coğrafyaya karşı sınırlı bakış açıları, tam destek olmamaları, idarecilerin eğitimden geçirilmeyişi	3
Ders ve yardımcı kitapların yetersizliği	3
Öğrencilerin genel olarak sisteme hazır olmamaları, seviyelerinin düşüklüğü	2
Öğretmenlerin verdiği ders sayılarının fazlalığı, maddi imkânsızlık gibi öğretmenlerin genel sorunları	2

Öğretmenlerin yeni programın getirmiş olduğu sistemi tam olarak benimsememeleri ve programa karşı önyargılı olmaları, eğitim fakültelerinde programın öngördüğü kapasitede öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitimin yeterli olmaması, okul yöneticilerinin coğrafyaya karşı sınırlı bakış açıları ve coğrafya derslerine tam destek olmamaları, yeni program hakkında idarecilere yönelik bir eğitimin verilmeyişi, kaynak kitapların yetersizliği, öğrencilerin yeni sistemle gelen ders anlatım tarzına ve programın kendilerine vermiş olduğu yeni rol ve sorumluluğa hazır olmamaları, öğretmenlerin verdiği ders sayılarının fazlalığı ve maddi imkânsızlıklar gibi diğer sorunlar öğretmenler tarafından yeni programın okullarda tam olarak uygulanabilmesi önünde aşılması gereken diğer engeller olarak dile getirilmiştir (Çizelge 5). Öğretmenlerden sadece üçü, ilgili açık uçlu soruya verdiği cevapta ders kitaplarının yetersizliğini yeni programın uygulanışı önündeki engellerden biri olarak belirtmiştir. Ancak programın uygulanmasında yardım alabileceğiniz, Milli Eğitim Bakanlığı veya özel yayın evleri tarafından basılmış kitap ve diğer dokümanların yeterli olup olmadığı yönündeki soruya öğretmenlerin % 5'i evet, % 95'i ise hayır cevabını vermiştir.

Programın Etkin Olarak Uygulanabilmesi için Neler Yapılabilir?

Yeni coğrafya dersi öğretim programının uygulanması önünde, öğretmenler tarafından belirtilen sınırlılıkların ortadan nasıl kaldırılabileceği yönünde ankette so-

rulan açık uçlu soruya öğretmenler tarafından çeşitli öneriler getirilmiştir (Çizelge 6). Bu öneriler genel hatları ile bir önceki bölümde dile getirilen sınırlılıklar ve bunların dile getirilme sayıları ile uyum içindedir. Yeni programın tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerin çoğu fiziki ortam şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, sınıfların bilgisayar, donanım, internet ve diğer araç-gereçler açısından zenginleştirilmesinin, derslerin öğrenci ve etkinlik merkezli olarak daha kolay yapılandırılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öneri olarak en fazla dile getirdikleri ikinci bir husus da meslek içi eğitimlerin içeriklerinin yeni coğrafya programını tüm yönleri ile kapsayacak şekilde belirlenmesi konusunda olmuştur. Öğretmenler, yeni programın istediği etkinlik ve yöntemlerin nasıl geliştirilebileceği ve araç-gereçlerin ne şekilde kullanılabileceği konusunda daha etkin eğitim seminerleri ve kursların düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Coğrafya öğretmenlerinin getirmiş oldukları en önemli önerilerden biri de özel coğrafya dersliklerinin kurulması yönünde olmuştur. Öğretmenlere göre gerekli araç-gereç, bilgisayar ve internet ile donatılmış, sadece coğrafya derslerinin verilmesine yönelik özel mekanların oluşturulması derslerin daha verimli olması için gereklidir. Öğretmenler ders kitaplarının çeşitlilik ve nitelik olarak zenginleştirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Yeni programın 2005-2006 Eğitim öğretim yılı ile birlikte 9. sınıflarda başlatıldığında yeni programa uygun ders kitapları henüz hazırlanmış değildi. Bu durum programın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmaması arkasındaki en önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Yeni programa göre hazırlanmış ve okullarda okutulan ilk kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp 2006-2007 Eğitim öğretim yılında okutulmak üzere okullara dağıtılan 9. sınıf coğrafya kitabı olmuştur.

Çizelge 6: Yeni Programın Etkin Olarak Uygulanabilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiği Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Soru: Yeni programın tam olarak uygulanabilmesi için hangi önemli ihtiyaçların giderilmesi gerekir?	**Kaç öğretmen tarafından dile getirildiği**
Fiziki ortam eksiklikleri giderilmeli (bilgisayar, donanım, internet, araç-gereç vb.)	30
Meslek içi eğitim ve kurslar yolu ile öğretmenler yetiştirilmeli (etkinlik ve yöntem geliştirme, araç-gereç kullanımı)	22
Coğrafya dersleri için gerekli bilgisayar, donanım ve araç-gereçlerle, özel olarak hazırlanmış coğrafya sınıfları oluşturulmalı	18
Ders kitapları çeşitlilik ve nitelik olarak zenginleştirilmeli	5
Tüm idari kadro ile birlikte okul yönetimine program anlatılmalı	5
Yeni programın daha anlaşılır olması için bir kullanım kılavuzu hazırlanmalı	3
Eğitim fakültelerinde yeni programın yapısına uygun dersler konulmalı	3
Öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmeli, ders saatleri düşürülmeli	2
Gezi ve arazi çalışmaları için imkânlar geliştirilmeli	2
Etkinliklerin öğretmenler tarafından paylaşılabilmesi için bir internet sayfası hazırlanmalı	1
Programın tanıtımına yönelik broşürler hazırlanmalı, televizyon ve radyo programları düzenlenmeli	1
Programın uygulanmasına devam edilmeli, program devamlı değiştirilmemeli	1

Öğretmenlerin sunmuş oldukları bir diğer öneri de yeni programın daha iyi anlaşılması için bir kılavuz kitabın hazırlanması yönünde olmuştur. Daha önceki programlarda öğretilecek konu adlarını karşılarında görmeye alışık olan öğretmenlerin, kazanımları daha iyi anlayabilmek için bu yönde bir çalışmaya ihtiyaç duyduklarını anket sonuçlarından anlaşılmıştır. Bu yönde bir ihtiyaç, ulusal coğrafya standartlarının oluşturulmasından sonra ABD'de de hissedilmişti. ABD'de günümüzde pek çok eyalette kullanılan ulusal coğrafya standartları 1994 yılında hazırlanmıştır (GESP, 1994, 9). Çok ayrıntılı olması ve öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı gibi şikayetlerin artması üzerine, ulusal standartların hazırlanmasından bir yıl sonra Ulusal Coğrafya Kurumu, "Ulusal Coğrafya Standartlarının Anahtarı" adlı bir çalışma daha yürütmüştür. Bu çalışmada tüm standartların daha ayrıntılı açıklamaları yapılmış ve bunların okul sisteminde nasıl uygulamaya konulacağına dair her sınıf için ayrı ayrı örnekler belirtilmiştir (Hume ve Boehm, 2001, 16).

Yeni programın etkin olarak uygulanabilmesi için öğretmenler tarafından dile getirilen diğer öneriler ise genel olarak idarecilerin eğitilmesi, eğitim fakültelerinde yeni programın mantığına uygun derslerin verilmesi, öğretmenlerin ders saatlerinin düşürülmesi, gezi ve arazi çalışmaları için imkânların geliştirilmesi, programın tanıtımına yönelik basın ve yayın kuruluşlarının kullanılması, tüm öğretmenlerin aralarında etkinliklerin paylaşımına imkân veren bir internet sayfasının hazırlanması ve programın devamlı değiştirilmemesi gerektiği gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır (Çizelge 6).

Sonuç ve Öneriler

2005-2006 Eğitim öğretim yılında 9. sınıflarda uygulamaya konulan yeni coğrafya öğretim programının bir yıl boyunca coğrafya derslerinde kullanımının değerlendirilmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin % 96'sını oluşturan büyük bir çoğunluğunun yeni programı genel mantık, hedefler ve içerik olarak coğrafya öğretiminin geliştirilmesi yönünde atılmış önemli bir adım olarak kabul ettikleri ve benimsedikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerden sadece % 8'i yeni programı bütünüyle, % 37'si ise büyük ölçüde derslerinde kullanabildiğini belirtmiştir. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından birisi de öğretmenlerin % 88'inin derslerinde yer yer eski programı takip etmeleri olmuştur. Öğretmenlerin yeni programı derslerinde uygulayamamış olmalarının altında yatan en önemli nedenlerden biri programı tam olarak anlayamamış olmalarıdır. Nitekim öğretmenlerin % 68'i programı ve kazanımları tam olarak anlayamadığını belirtmiştir.

Programın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmaması önündeki en önemli nedenlerden ikisi kazanım merkezli olarak hazırlanmış olması ve uygulandığı ilk yıl programa uygun yazılmış bir kitabın olmamasıdır. Daha öncesinde konuları ve konulara göre hazırlanmış ders kitaplarını önlerinde gören öğretmenler, yeni program ile konu yerine kazanımlar ile karşılaşmış ve ders kitabı yerine programın kendisini kullanmak zorunda bırakılmışlardır. Sonuçta öğretmenler bir yandan kazanımları anlamaya ve bu kazanımları kavratabilmek için doğru konuları bulmaya çalışırken diğer yandan kazanımlar için uygun etkinlikleri geliştirme yoluna gitmişlerdir. Ders kitabının olmadığı bir ortamda tüm bunların yapılması ilk yıl olarak öğretmenlerin çoğunun zorlanmasına ve sonuçta eski programın ve hatta kitapların kullanılmasına sebebiyet vermiştir. Programın tam olarak anlaşılamaması ile ilgili şikayetlerin yeni ders kitaplarının okutulmaya başlanması ve öğretmenlerin yeni sisteme daha aşina olmaları ile giderek azalacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yeni programın uygulanışı önünde görmüş oldukları engellere bakıldığında bunların çoğunun programın kendisi ile değil, fiziki ortam, meslek içi eğitim, sınıf öğrenci sayıları, eğitim fakülteleri, öğretmenlerin durumu ve çalışma saatleri gibi eğitim ve öğretimin genel problemleri ile ilgili oldukları görülmektedir. Bu da aslında sadece programı değiştirmenin coğrafya öğretiminin problemlerini tek başına çözemeyeceğini de göstermektedir. Öğretmenlerin yeni programın daha önceden coğrafya dersleri ile ilgili var olan problemleri ortadan kaldırıp kaldırmadığı yönündeki soruya verdikleri cevaplar da bu kanıyı doğrular niteliktedir. Bu soruya öğretmenlerin % 52'si hayır cevabını vermiştir. Sonuçta öğretmenlerin programı anlamalarının programı bütünüyle uygulayabilecekleri anlamını taşımadığı, yukarıda bahsedilen konularda problemlerin devam etmesi halinde program ne ölçüde kaliteli yapılırsa yapılsın tek başına yeterli olamayacağı ve coğrafya öğretiminden beklenen hedeflere ulaşılamayacağı aşikârdır.

Yeni coğrafya dersi öğretim programının coğrafya derslerinde etkin olarak kullanılabilmesi için aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunlar:

1-Coğrafya öğretiminin geliştirilmesinin sadece program eksenli olarak düşünülmemesi, öğretimin başarılı olmasında en az program kadar önemli olan fiziki ortam, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi, ders araç-gereçleri, kitaplar ve diğer konuların da iyileştirilmesi yönünde somut adımlar atılması gerekmektedir.

2-Yeni programın devamlı eksik yönlerinin dile getirilmesi yerine, bu programdan ne şekilde yararlanılması gerektiği üzerinde çalışılması gerekmektedir. Programın devamlı olarak değiştirilmesi coğrafya öğretimindeki problemleri çözmeyecektir. Bu nedenle program tanıtılırken sadece kazanımların ne olduğundan çok, bu derste öğretmen ve öğrencilerin rolleri üzerinde durulmalı, derslerin genel olarak öğrencilerin farklı becerilerini ortaya çıkaracak tarzda, ezberci sistemden uzak, etkinlik merkezli, araştırma ve yeni şeyleri öğrenmeye istek uyandıracak şekilde nasıl yapılandırılması gerektiği gibi konular üzerinde vurgu yapılmalıdır. Coğrafya dersleri ile neyi bilen ve neyi başarabilen öğrencilerin yetiştirilmesinin hedeflendiği üzerinde durularak öğretmenlere, öğretim ortamının hazırlanması ile bizzat kendilerinin sorumlu olduğunun hatırlatılması gerekmektedir.

3-Yeni programın öngördüğü seviyede derslerin işlenebilmesi için meslek içi eğitim hizmetleri vasıtasıyla öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Meslek içi eğitim sadece seminer olarak değil, öğretmenlerin bizzat iştirak ederek bilgi ve teknolojiyi kullanabildikleri, ders planı ve etkinliklerini geliştirebildikleri, yeni ders anlatım metot ve tekniklerini bizzat yaparak öğrenebildikleri bir atölye çalışması şeklinde düşünülmesi daha yararlı olacaktır. Bu amaçla başlangıçta her İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden bir iki öğretmenin katılımı ile bir iki hafta sürecek çalıştaylar düzenlenebilir. Sonrasında bu öğretmenler kendi illerindeki diğer öğretmenlere benzer bir çalışmayı yıl boyunca belli aralıklarla sunabilir ve bu sayede daha fazla öğretmene ulaşılabilir.

4-Yeni programın coğrafya öğretimine ne şekilde adapte edileceği konusunda bir kılavuz kitabın hazırlanması gerekmektedir. Bu kitap her bir kazanımın içerdiği konularla birlikte bu kazanımın verilmesinde uygulanabilecek birden fazla yapılandırılmış etkinlik örneği içermelidir.

5-Sadece coğrafya derslerinin verilmesi için özel olarak donatılmış bir coğrafya sınıfının kurulması faydalı olacaktır. Yurt dışında örneklerine sıkça rastlanıldığı

üzere, kabine sistemi olarak adlandırılan uygulamada her bir ders için ayrı bir derslik kullanılmaktadır. Bu şekilde oluşturulacak özel bir derslikte coğrafya derslerinin ihtiyaç duyacağı poster, harita, örnekler, modeller ve bilgisayar gibi araç-gereçler daha rahat bulundurulabilecek, kullanılabilecek ve dersler beklenildiği zenginlikte etkinlikle yapılandırılabilecektir.

6-Coğrafya öğretmenlerinin internetten daha fazla yararlanabilmeleri için olanakların artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin etkinlik, ders planı ve diğer konularda bilgi alışverişinde bulunacakları internet sayfalarının ve hatta kazanımlara göre sınıflandırılmış ve yapılandırılmış etkinlik havuzlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu şekilde kurulacak bir yapı içinde her bir öğretmen her yıl bir etkinlik geliştirerek paylaşım için havuza koysa, bir yılda binlerce etkinlik örneği geliştirilmiş olur.

7-Coğrafya öğretiminde kullanılabilecek ders kitabı, yardımcı ders kitapları, video, broşür ve haritalar, metinli atlaslar, dergiler, maketler, öğretim setleri ve oyunlar gibi öğretim materyallerini sayı ve çeşit açısından çoğaltmak ve bunlara öğrenci, öğretmen ve okul olarak erişebilirliği artırmak gerekmektedir. Yayın evlerini ders kitapları ve diğer öğretim setlerinin yüksek kalitede hazırlanması için desteklemek ve cesaretlendirmek kısa vadede öğretim materyallerinin büyük AR-GE çalışmaları sonucunda geliştirilebilmesine imkân tanıyacaktır.

Kaynakça

DEMİRCİ, Ali (2006). "*Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Türkiye'deki Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programına Göre Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği*" **4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri Bildiriler Kitabı**, Fatih Üniversitesi Yayınları, s. 241-248, İstanbul

DOĞANAY, Hayati (1989). *"Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları"*, **Coğrafya Araştırmaları**, Cilt 1, Sayı.1, Ankara

DOĞANAY, Hayati (1993). **Coğrafya'da Metodoloji: Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi:187, Ankara

ENGİN, İ., AKBAŞ, Y., GENÇTÜRK, E. (2003). "*I. Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler*", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 157, Ankara, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/ergin.htm

GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT (GESP) (1994). **Geography for life: National Geography Standards 1994**, National Geographic Research and Exploration, Washington, DC

HUME, S. E., BOEHM, R.G. (2001). *"A Rationale and Model for a Scope and Sequence in Geographic Education, Grades K-12"*, The Social Studies, p.16-21

KARABAĞ, S., ŞAHİN, S., ÖZTÜRK, M. (2006). *"Geography Curriculum of 2005 and its Reflections to Teacher Education Programmes of Geography in Turkey: Expectations and Recommendations"* **HERODOT/EUROGEO 2006 Conference**, Abstract, Torum, Poland, http://hopelive.hope.ac.uk/international/karld/eurogeo/conf2006/abstracts.doc,

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (2006). "*2006-2007 Öğretim Yılı Okul, Eğitim Bölgesi Coğrafya Dersleri Karabük İl Zümre Başkanları Toplantı Tutanağı"*, http://karabuk.meb.gov.tr/uploads/co%c4%9erafya%20%c4%b0l%20z%c3%9cmres%c4%b0.doc, 2006

M.E.B. (2005). **Tebliğler Dergisi**, Cilt 68, Ağustos 2005, Sayı 2575, s.597

M.E.B. (2005b). **Coğrafya Dersi Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Gazi Kitabevi, Ankara.

ŞAHİN, C. (2003). "*Orta Öğretim Coğrafya Müfredat Programında Temel Sorunlar*", **Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı Bildiriler Kitabı**, s. 59-67, Gazi Üniversitesi, Ankara

TURAN, İlhan (2002). *"Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar"*, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, s. 67-84.

AN ASSESSMENT OF THE NEW GEOGRAPHY CURRICULUM IN TURKEY FROM TEACHERS' POINT OF VİEW

Alİ DEMİRCİ*

Abstract

The secondary school geography curriculum in Turkey has been changed in 2005. The new curriculum which was applied first in the 9th grade within the 2005-2006 education year brought important changes to geography courses as purpose, scope, and method. A survey was conducted on 60 teachers in order to understand how the new curriculum was perceived and to what extend it was applied in geography courses by geography teachers. The survey result indicates that 96 % of teachers accepted the new curriculum as an important step toward development of geography education. Of the teachers, however, only 8 % used the new curriculum completely and 88 % followed the previous one partially in their classes. Most of the obstacles which are seen by the teachers in front of application of the new curriculum are not related to curriculum itself but problems in general education. This conclusion clearly indicates that problems in geography education can not be solved only by making changes in curriculum.

Key Words: Secondary school, geography education, the new geography curriculum

* Assistant Professor; Fatih Univesity, Faculty of Arts and Science, Department of Geography

FARKLI LİSELERDE ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN 16–18 YAŞ GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ İLE BAZI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

Vahdettin YAŞAR**

Özet

Bu çalışmada, denetim odağı ile iki farklı okulda okuyan öğrencilerin belirli kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Birinci okul türü Genel Liselerin sayısını simgelemektedir, Endüstri Meslek Liselerinin sayısı diğer okul türünü simgelemektedir. Bu türdeki okullar Türk Eğitim sisteminde Örgün Okullar olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmada kullanılan Denetim odağı Ölçeği, Rotter tarafından geliştirilmiştir. Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeğini Türkçeye İhsan Dağ uyarlamıştır. Kişilik değerlendirmesi amacıyla standardizasyonu Savran (1993) tarafından yapılmış olan Sıfat Tarama Listesi bazı kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Çalışma 2005–2006 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu 363 kişiden oluşmaktadır, bunların 165'i kız, 198'i erkektir. Genel Lise öğrencilerinin sayısı 249'dur. Bunların 102'si erkek, 147'si kızdır. Endüstri Meslek Lisesi öğrenci sayısı 114'tür. Bunların 96'sı erkek, 18'i kızdır. Katılımcıların yaşları 16–18 arasında değişmektedir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri "SPSS 11,5" programı kullanılarak, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilmiştir. Elde edilen bazı sonuçlar aşağıdadır:

1. Genel lise öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliklerinden olan başarma, başatlık, özgüven ve yaratıcılık alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

2. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanları ile ACL kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

3. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile bir kişilik özelliği olarak yaratıcılık arasında Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri lehine farklılık bulunmuştur.

4. Genel lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okul türü, öğrencilerin okudukları bölüm, ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Denetim odağı, kişilik özellikleri

---

* Bu araştırma 2006 yılında Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programında yapılan "Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16–18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması" başlıklı Yüksek Lisans tezinin bir bölümüne dayanmaktadır.

** Uzm. Psk. Dan.; Avcılar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü

Giriş

Kişilik; geçmişte olduğu gibi günümüzde de üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan birisi olma özelliğini korumaktadır. Kişiliğe ilişkin pek çok şey söylenmesine rağmen, pek çok farklı yönü olması sebebiyle tanımlanmasında zorluklar yaşanmaktadır.

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramlardan birisidir. Kişilik kelimesinin bütün teorisyenlerin üzerinde anlaştığı bir tanımlanması yoktur. Her teorisyen kişilik kavramını kendi anladığı biçimde tanımlamıştır.

Allport (1961), kişiliğin birbirinden farklı olarak 48 şekilde tanımladığını tespit etmiştir. Ayrıca kişiliği ifade eden 17953 sözcük bulunduğunu ve bunların hiç birinin tam olarak eş anlamda olmadığı belirlenmiştir (Otrar,1997, s.9).

Yerli ve yabancı literatüre bakıldığında kişiliğe dair pek çok tanım yapıldığı görülür. Bunun başlıca nedeni tanımların farklı kuramsal görüşlere dayanmasıdır. Buna rağmen yapılan tanımlamalarda bir ortaklıkta söz konusudur. Ortak tanımlar çerçevesinde kişiliği farklı görüşler farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Ruhbilim Terimleri Sözlüğünde kişilik, kişinin işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğü şeklinde tanımlanmaktadır (Enç, 1990, s. 97).

Kişilik, Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerdir (Burger, 2006, s.23).

Kişilik, insanın fikri, hissi, sosyal ve moral değerlerinin bir sentezidir (Songar,1986, s.152).

Kişilik, bir kimseyi diğerlerinden ayıran manevi genel karakteristiklerin tümüdür (Cole ve Morgan, 1985).

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1993, s.404).

Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevreye uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bütün bu özellikler bireyde kendine özgü ve ahenkli, bir bütün oluşturur ve kişilik adı altında onu diğer bireylerden ayırıcı bir niteliğe bürünmüş olur (Otrar, 1997, s.12).

Günümüzde kişilik teriminin karşılığı olan tanımlar, üç özellik etrafında toplanmaktadır:

- Kişilik, bir insanın sosyal becerilerinin yani diğer insanlarla çeşitli koşullarda çeşitli biçimlerde olan ilişkilerinin ve davranışlarının toplamıdır.
- Kişilik, bir insanın diğer insanlarda oluşturduğu imajdır.
- Kişilik, bir insanın kendinde olan özellikleri ile çevresi arasında geliştirdiği

İlişkilerinin oluşturduğu davranış eğilimlerinin toplamıdır (Yanbastı, 1996, s.10–11).

Bu güne kadar yapılan tanımlarda kişilik; bir insanı başkalarından ayıran sosyo kültürel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle, kişilik kavramından; bir insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılmaktadır.

Kişilik özelliklerinin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan mı edinildiği sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Günümüzdeki yaklaşımlar kişilik özelliklerinin kazanılmasında her iki faktöründe belli şekilde etkili olduğuna vurgu yapmaktadır.

Normal kişilik özellikleri, çocuğun doğduğu andan itibaren çevresindeki olaylarla başa çıkmak için geliştirdiği, öğrendiği stratejilerdir. Normal gelişim süreci içinde bireyler, çevreleriyle etkileşimleri sırasında, kendilerine, diğer insanlara ve dünyaya yönelik bazı inançlar geliştirirler.

Davranışçı yaklaşıma göre kişilik özelliklerinin çoğu ailenin veya çevrenin çocuğa uyguladığı ödül ve cezalara bağlı olarak şekillenmektedir. Birçok kişilik özelliği davranışın yapılma olasılığını arttıran ödüllerle pekiştirilmesi sonucunda kazanılmaktadır. Ödüllendirilen davranışlar yapılmaya devam etmekte, cezalandırılan veya söndürülen davranışlar ise azalmaktadır. Buradan hareketle denilebilir ki kişilik özellikleri bebeklikten itibaren gelişmeye başlar ve içinde yaşanılan sosyal çevrede diğerlerini örnek alma, taklit, gözleme yoluyla şekillenmektedir. Bunun yanı sıra beslenme, anne-baba tutumları, coğrafi ve demografik çevre gibi kalıtımla ilgisi olmayan dış şartların kişilik üzerindeki etkileri de son derece güçlüdür.

Kişilik özellikleri bireyin sıklıkla yaptığı veya kişinin en tipik davranışı olduğu için bireye özeldir. Bu davranışlar bireyi başkalarından farklılaştırdığı için ayırt edicidir. Kişiliğin incelenmesinde bireyin başkalarından hangi noktada veya noktalarda ayrıldığı ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır (Morgan, 1991, s.331; Köknel, 1982, s.21; Baymur, 1989, s.253).

Kişilik özelliklerinin betimlenmesiyle bireyi tanımak, onun duygu, düşünce ve davranışlarını yorumlayabilmek mümkün olmaktadır. Araştırmacılar, insanın potansiyelini anlayabilmek ve kullanabilmek için insanı içinde bulunduğu çevre ile birlikte gözlemeye başlamışlardır. Bu gözlemler ile başlayan çabalar giderek bilimselleşmiş, özellikle yirminci yüzyılın başlarında "Davranışçı Psikoloji" akımının temel çıkış noktasını teşkil etmiştir.

Davranışçı psikoloji ekolü; gözlenebilir davranışları inceleyerek insanın anlaşılabileceğini, bu nedenle davranış ve davranışı belirleyen etmenlerin saptanması gerektiğini belirtmektedirler. Davranışçı yaklaşım, insanın gözlenebilen davranışlarının ölçülebileceğini ve yeni ortamlarda aynı şartların, kısmen sağlanması ile daha önce ölçülen(değerlendirilen) davranışın birey tarafından tekrarlanma olasılığının yüksek olacağını kabul eder.

Öğrenmeyi, uyaran-tepki ilişkisi içerisinde ele alıp pekiştirmenin önemini vurgulayan davranışçılar ile karmaşık bir yapıya sahip insanı uyaran-tepki basit kalıbıyla açıklamanın yetersiz olacağını söyleyen biliş kuramcılarının görüşleri Rotter'in "sosyal öğrenme kuramında" birleşmişlerdir.

Rotter'in sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin yaşadıkları ve diğerlerinin yaşantılarına bakarak edindikleri öğrenmeler bireyin davranış potansiyelini belirler. Bu potansiyel davranışlardan hangilerini nerede kullanacağı ise kişilerin elde edeceklerini düşündükleri ödül ve cezalara bağlıdır. Bu beklentilerin kökeni ise bireyin yaşadığı olaylardan öğrendikleridir.

Rotter'in Sosyal öğrenme kuramında üzerinde durduğu kişilik özelliklerinden biri hatta en önemlisi denetim odağı kavramıdır. Bir kişilik boyutu olarak ele alınan ve incelenen denetim odağı yönünden bireylerin anlamlı bir şekilde birbirlerinden

ayrıldıkları son yıllarda yapılan pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmalarda içsel ve dışsal denetimlilerin özelliklerini ortaya koyan önemli bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmalarda, içsel denetimlilerin dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında daha başarılı, entelektüel, toplumsal olaylarda daha aktif, daha girişimci oldukları ve bağımsız bir kişilik yapısı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Yine bulgulara göre dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığını inandıkları ve olayları denetleyemeyeceklerini düşündüklerinden dolayı daha kaygılı, pasif, kuşkucu ve dogmatiktirler. Ayrıca dıştan denetimliler hem kendilerine hem başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, toplumsal kabul ihtiyaçları az olan, saldırgan ve daha çok savunma mekanizmalarını kullanma eğilimindedirler (Yeşilyaprak, 1989, s.106–107).

Denetim odağının olumlu veya olumsuz birtakım kişilik özelliklerini betimlemesi araştırmacıları bireyin gelişim süreci içinde içsel ya da dışsal denetimli bir kişilik özelliği geliştirmesine etki eden etmenleri incelemeye yöneltmiştir.

Böylece yapılan teorik incelemeler sonucunda bu araştırmada, 16-18 yaş grubu öğrencilerinin denetim odağı üzerinde başarı, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik değişkenlerinin etkisi incelenmek istenmiştir. Ayrıca araştırmada sırasıyla cinsiyet, gelir durumu, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumu, öğrenim görülen lise ile denetim odağı arasında ne türde bir ilişki olduğu araştırılmıştır.

Kişilik, bireyin bütün özelliklerinin ahenkli bir bütünü olduğuna göre tüm davranışlarını etkiler. Denetim odağı ile hangi kişilik özelliklerinin ne derece ilişkili olduğunun belirlenmesine yönelik araştırmalar sonucunda elde edilecek bulguların eğitimde, okul rehberlik hizmetlerinde ve diğer alanlarda önemli bir yer alacağı muhakkaktır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaşları arasındaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin saptanarak karşılaştırılmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Genel Liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri; Cinsiyete göre, Öğrenim görülen bölüme göre, Okunan Lise türüne göre, algılanan anne baba tutumuna göre, ailenin gelir grubuna göre faklılaşmakta mıdır?

2. Endüstri Meslek Liselerinde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri; Cinsiyete göre, Öğrenim görülen bölüme göre, Okunan Lise türüne göre, algılanan anne baba tutumuna göre, ilenin gelir grubuna göre faklılaşmakta mıdır?

3. Genel liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrenciler hangi kişilik özelliklerine sahiptir?

4. Endüstri Meslek liselerinde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrenciler hangi kişilik özelliklerine sahiptir?

5. Genel Lise (Klasik Lise) ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ölçülen kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Genel lise öğrencilerinin bir kişilik özelliği olarak Saldırganlık, başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcı kişilik, liderlik ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin bir kişilik özelliği olarak Saldırganlık, başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcı kişilik, liderlik ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Çocukların sosyalleşmesinde birinci derecede sorumlu ve etkili olan kaynak; anne, baba ve ailedir. Aile ortamında ebeveynin tutumları, değerleri, zevkleri çocuğun kişiliğinin gelişiminde etkilidir. Yine çocuğun kişiliğinin gelişimi üzerinde okulun, öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin etkisi de bilinmektedir. Çocuğun davranışlarını etkileyen faktörlerden biri de içinde bulunduğu okul ortamındaki sosyal çevrenin etkileridir. Çocuğun gelişimi ve eğitiminde sorumluluğu önemli ölçüde üstlenmiş kişiler olarak öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin özellikleri bu bakımdan önem kazanacaktır. Bireyin gelişim süreci içinde içsel ya da dışsal denetimli bir kişilik özelliği geliştirmesine etki eden etmenleri belirlemek ve bu alanda çalışmalar yapmak kişilik kavramını daha iyi tanımamıza yardım edecektir. Bu araştırma özellikle kişilik özellikleri ile denetim odağı arasında bir farklılığın olup olmadığının ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilecek bulgular Okul Rehberlik Hizmetleri alanında çalışan Rehber öğretmenler; Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan uzmanlar ve alanda çalışan eğitimciler için bir kaynak olabilecektir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Avcılar İlçesindeki dört lisede okuyan lise son sınıftaki 16–18 yaşındaki öğrenciler ile sınırlıdır. Bu okullar şunlardır: Avcılar lisesi, Avcılar 50. Yıl İnsa Lisesi, Avcılar Süleyman Nazif lisesi, Avcılar Endüstri Meslek lisesidir.

3. Kişilik özellikleri, kullanılan kişilik testinin saldırganlık, başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık, liderlik olmak üzere on iki alt ölçeğiyle sınırlıdır.

4. Bu araştırma ile ölçülmek istenen denetim odağı düzeyi Rotter Denetim odağı Ölçeğinin (RDOÖ) ölçtüğü nitelikler ile yine araştırma ile ölçülmek istenen kişilik özellikleri Sıfat Tarama Listesi (ACL) Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaşları arasındaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ve farklılıkları çeşitli değişkenlerce incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

2005–2006 eğitim ve öğretim döneminde, İstanbul ili Avcılar ilçesindeki lise son sınıfta öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemini, İstanbul ili Avcılar ilçesinden random olarak seçilen 4 lise (Avcılar Lisesi, Avcılar 50. Yıl İnsa Lisesi, Avcılar Süleyman Nazif lisesi, Avcılar Endüstri Meslek lisesi) örnekleme alınmıştır. Örneklem son sınıf öğrencilerinden, tesadüfî örneklem metoduyla seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu 165'i kız, 198'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 363 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem grubu olarak kullanılan denekler Avcılar Lisesi (n= 62), Avcılar 50. Yıl İnsa Lisesi (n= 90), Avcılar Süleyman Nazif lisesi(n= 97), Avcılar Endüstri Meslek lisesi (n= 114) okulların son sınıfında okuyan öğrencilerinden, tesadüfî örneklem metoduyla seçilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada temel verileri öğrencilerden alınan ve sayısal olarak ifade edilen görüşler oluşturmuştur. Araştırmanın kuramsal yapısına ait bilgiler derlendikten sonra araştırmada bilgi toplamak amacıyla öncelikle öğrencilerin kişisel bilgilerini; cinsiyet, öğrenim gördükleri lise türü, öğrenim gördükleri alan ve algıladıkları annebaba tutumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin denetim odaklarını belirlemek amacıyla Rotter Denetim Odağı Ölçeği (RDOÖ) kullanılmıştır. Rotter (1966), tarafından geliştirilen bu ölçek 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin genelleşmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Her madde, zorunlu seçmeli cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiştir ve diğer 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri birer puanla değerlendirilmektedir. Böylece ölçek puanları sıfır ila 23 puan arasında değişmekte ve yükselen puan dış denetim odağı inancının artmasına işaret etmektedir. Rotter denetim odağı ölçeğini Türkçeye İhsan DAĞ uyarlamıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması üniversite öğrencileri üzerine yapılmıştır. Roter denetim odağı ölçeğinin test-tekrar test güvenirlik kat sayısı. 83 tür. Ölçeğin KR-20 tekniği ile hesaplanan güvenirlik katsayısı. 68, CRONBACH alfa iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Esas araştırma örneklemi (N=532) verileri üzerinden iç tutarlık katsayısı da .70'dir. Deneklerin görüşme denetim odağı puan ortalaması ile Roter denetim odağı ölçeği puanları arasında .69 luk bir Pearson korelasyonu elde edilmiştir. Bu da aracın ölçtüğü boyutu kabul edilebilir düzeyde geçerli bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir (Dağ, 1991, s.11–12).

Öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla ise 1993'de Canan SAVRAN'ın dilsel eşdeğerlilik, geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmasını yaptığı Sıfat Tarama Listesi (ACL) kullanılmıştır. Sıfat tarama listesi ilk olarak 1949 yılında Berkeley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü'nde (IPAR) Enstitü personelinin değerlendirme programında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Sıfat Tarama Listesi, bireyi tanımayı amaçlayan somut ve bireysel bir tekniktir(Savran, 1993). Test çeşitli revizyonlara uğradıktan sonra 1983 yılında yayınlanan 2. el kitabı ile en son halini almıştır. Testin Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik, güvenirlilik ve

norm çalışmaları 1993 yılında Savran tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik çalışmalarında istikrarlılık katsayısı .78, iç tutarlılık katsayısı .93, ve . 67 olarak bulunmuştur. Geçerlilik çalışmalarında ise Edward's Kişisel Tercih Envanteri (EPPS) ile Sıfat Tarama listesinin ihtiyaç ölçekleri arasında, bütün alt ölçekler için 0.05 düzeyinde manidar ilişki bulunmuştur. Orijinal Sıfat Tarama Listesi beş alt bölümden, 37 alt ölçekten oluşmaktadır.

Verilerin Yorumlanması

Anket formları öğrencilere uygulandıktan sonra elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. Bu aşamada frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan bazı bölümlerine yer verilecektir.

Bu çalışmada örneklemi oluşturan 16–18 yaş grubundaki Genel Lise (GL) ve Endüstri Meslek Lisesine (EML) devam eden öğrencilerin cinsiyet durumları, okudukları okul, okudukları bölüm, anne ve baba tutumu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ile ilgili soruların analizi

Araştırmaya katılan örneklemin 167'si (% 46,0) kız, 196'sı (% 54,0) erkek olmak üzere toplam 363 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Genel Liselerin son sınıflarında öğrenim görmekte olan % 68,6 (249 kişi) oranlarıyla yer almaktadır. Endüstri Meslek Liselerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan % 31,4 (114 kişi) oranlarıyla yer almışlardır. Örneklemin genel liselerde daha çok olmasının nedeni birden çok okulda çalışmanın yapılmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada bölümü sayısal olan öğrencilerden % 66,1 (240 kişi) oranlarıyla yer almaktadır. Bölümü EA olan öğrenciler % 33,9 (123 kişi) oranlarıyla yer almaktadır. Sayısal bölümden daha çok öğrencinin olmasının nedeni birden çok okulda çalışmanın yapılması ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin tümünün sayısal bölümden seçilmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %12,1'ni oluşturan 44 kişinin baskıcı ve otoriter tutum, % 17,4'ünü oluşturan 63 kişinin aşırı koruyucu tutum, % 2,5'ini oluşturan 9 kişinin reddedici tutum, % 62,3'ünü oluşturan 226 kişinin eşitlikçi-demokratik tutum, % 5,8'ini oluşturan 21 kişinin tutarsız tutuma sahip ailelerden geldiği görülmektedir. Örneklemde en yüksek düzeyde % 62,3'ünü oluşturan 226 kişinin eşitlikçi-demokratik tutuma sahip ailelerden geldiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 2,2'sini oluşturan 8 kişinin yüksek, % 10,2'sini oluşturan 37 kişinin ortanın üstü, % 74,7'sini oluşturan 271 kişinin orta, % 9,1'ni oluşturan 33 kişinin ortanın altı, % 3,9'nı oluşturan 14 kişinin ailesinin aylık ortalama gelir durumu dar gelirli düzeydedir. Örneklemde en yüksek düzeyde % 74,7'sini oluşturan 271 kişinin orta gelir düzeyine sahip ailelerden geldiği görülmüştür. Bu durum örneklemin alındığı bölgedeki ailelerin orta gelir düzeyine sahip ailelerden olması beklentisiyle doğru orantılıdır.

Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre, okudukları okula göre, okudukları bölüm, anne ve baba tutumu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablo 1, 2, 3, 4, 5, ve 6'da gösterilmiştir. Bu doğrultuda bağımsız ki-kare (chi-square) Analizi kullanılmış, elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Denetim Odağı Değişkeni için Frekans ve Yüzdeleri

	f	%
İç denetim	63	17,4
Dış Denetim	79	21,8
Karma	221	60,9
Total	363	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 363 öğrencinin % 17,4'ü (63 kişi) içten denetimli, % 21,8'i (79 kişi) dıştan denetimli ve % 60'ı (221 kişi) karma puana sahip olduğu görülmektedir. Rotter denetim odağı ölçeğine göre 0-7 puan iç denetimli, 8-13 arası karma puan ve 14 ve üstü puan dış denetimliliğe işaret eder.

Tablo 2: Denetim Odağı ile Cinsiyet Değişkenleri arasındaki Bağımlılığı Belirlemek üzere Yapılan Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

	Gruplar	Değerler	Rotter		Toplam	X^2	sd	p
			İç	Dış				
Cinsiyet	Kız	N	30	37	67	,009	1	,926
		% Cinsiyet	44,8	55,2	100,0%			
		% D.Odağı	47,6	46,8	47,2%			
		% Toplam	21,1	26,1	47,2%			
	Erkek	N	33	42	75			
		% Cinsiyet	44,0	56,0	100,0%			
		% D.Odağı	52,4	53,2	52,8%			
		% Toplam	23,2	29,6	52,8%			
	Total	N	63	79	142			
		% Cinsiyet	44,4%	55,6	100,0			
		% D.Odağı	100,0%	100,0	100,0			
		% Toplam	44,4%	55,6	100,0			

X^2=0,009; p>.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerden kız öğrencilerinin 30'u (%44,8) içten denetimli; 37'si (%55,2) dıştan denetimli olduğu görülürken; erkek öğrencilerinin 33'ü (% 44) içten denetimli; 42'si (% 56) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Genel grupta ise 63 öğrencinin (%44,4) içten denetimli olduğu, 79 öğrencinin (%55,6) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Denetim odakları farklı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3: Denetim Odağı ile Lise Türü Değişkenleri arasındaki Bağımlılığı Belirlemek üzere Yapılan Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

	Gruplar	Değerler	Rotter		Toplam	X^2	sd	p
			İç	Dış				
Okul	Genel L.	N	41	58	99	1,154	1	,283
		% Okul	41,4	58,6	100,0			
		% D.Odağı	65,1	73,4	69,7			
		% Toplam	28,9	40,8	69,7			
	EML	N	22	21	43			
		% Okul	51,2	48,8	100,0			
		% D.Odağı	34,9	26,6	30,3			
		% Toplam	15,5	14,8	30,3			
	Total	N	63	79	142			
		% Okul	44,4	55,6	100,0			
		% D.Odağı	100,0	100,0	100,0			
		% Toplam	44,4	55,6	100,0			

X^2=1,154; p>.05

Tablo 3'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Genel Lise öğrencilerinden 41'inin (% 41,4) içten denetimli, 58'inin (% 58,6) dıştan denetimli olduğu görülürken; araştırmaya katılan Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinden 22'si (% 51,2) içten denetimli, 21'i (% 48,8) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Genel gruba bakıldığında % 44, 4'ünün (63 öğrencinin) içten denetimli, % 55,6'sının (79 öğrencinin) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Denetim odakları farklı öğrencilerin lise türü değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4: Denetim Odağı ile Bölüm Değişkenleri arasındaki Bağımlılığı Belirlemek üzere Yapılan Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

	Gruplar	Değerler	Rotter		Toplam	X^2	sd	p
			İç	Dış				
Bölüm	SAY	N	42	45	87	1,391	1	,283
		% Bölüm	48,3	51,7	100,0			
		% D.Odağı	66,7	57,0	61,3			
		% Toplam	29,6	31,7	61,3			
	EA	N	21	34	55			
		% Bölüm	38,2	61,8	100,0			
		% D.Odağı	33,3	43,0	38,7			
		% Toplam	14,8	23,9	38,7			
	Total	N	63	79	142			
		% Bölüm	44,4	55,6	100,0			
		% D.Odağı	100,0	100,0	100,0			
		% Toplam	44,4	55,6	100,0			

X^2=1,391; p>.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan sayısal bölüm öğrencilerinden 42'sinin (% 48,3) içten denetimli, 45'inin (% 51,7) dıştan denetimli olduğu görülürken; araştırmaya katılan Eşit Ağırlık bölümü öğrencilerinden 21'i (% 38,2) içten denetimli, 34'ü (% 61,8) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Genel gruba bakıldığında % 44, 4'ünün (63 öğrencinin) içten denetimli, % 55,6'sının (79 öğrencinin) dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Denetim odakları farklı öğrencilerin okudukları bölüm değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5: Denetim Odağı ile Algılanan Anne-Baba Tutumu Değişkenleri arasındaki Bağımlılığı Belirlemek üzere Yapılan Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

	Gruplar	Değerler	Rotter		Toplam	X^2	sd	p
			İç	Dış				
Algılanan Anne Baba Tutumu	Baskıcı ve otoriter	N	12	5	17	9,595	4	,048
		% Tutum	70,6	29,4	100,0			
		% D.Odağı	19,0	6,3	12,0			
		% Toplam	8,5	3,5	12,0			
	Aşırı koruyucu	N	6	20	26			
		% Tutum	23,1	76,9	100,0			
		% D.Odağı	9,5	25,3	18,3			
		% Toplam	4,2	14,1	18,3			
	Reddedici	N	2	2	4			
		% Tutum	50,0	50,0	100,0			
		% D.Odağı	3,2	2,5	2,8			
		% Toplam	1,4	1,4	2,8			
	Eşitlikçi-Demokratik	N	39	47	86			
		% Tutum	45,3	54,7	100,0			
		% D.Odağı	61,9	59,5	60,6			
		% Toplam	27,5	33,1	60,6			
	Tutarsız	N	4	5	9			
		% Tutum	44,4	55,6	100,0			
		% D.Odağı	6,3	6,3	6,3			
		% Toplam	2,8	3,5	6,3			
	Total	N	63	79	142			
		% Tutum	44,4	55,6	100,0			
		% D.Odağı	100,0	100,0	100,0			
		% Toplam	44,4	55,6	100,0			

X^2=9,595; p>.05

Tablo 5'de görüldüğü üzere, İçten denetimli baskıcı-otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı % 70,6; aşırı koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı % 23,1; reddedici anne-baba tutuma sahip öğrencilerin oranı % 50; eşitlikçi-demokratik anne-baba tutuma sahip öğrencilerin oranı %45,3; tutarsız anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı % 44,4; dıştan denetimli baskıcı-otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı % 29,4; aşırı koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı % 76,9; reddedici anne-baba tutuma sahip öğrencilerin

oranı % 50; eşitlikçi-demokratik anne-baba tutuma sahip öğrencilerin oranı % 54,7; tutarsız anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı %55,6'dir. Denetim odakları farklı öğrencilerin anne-baba tutumu aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı **bulunmuştur.**

Tablo 6: Denetim Odağı ile Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenleri arasındaki Bağımlılığı Belirlemek üzere Yapılan Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

	Gruplar	Değerler	Rotter		Toplam	X^2	sd	p
			İç	Dış				
Algılanan Gelir Düzeyi	Yüksek	N	0	2	2	3,084	4	,544
		% Gelir	,0	100,0	100,0			
		% D.Odağı	,0	2,5	1,4			
		% Toplam	,0	1,4	1,4			
	Ortanın üstü	N	7	10	17			
		% Gelir	41,2	58,8	100,0			
		% D.Odağı	11,1	12,7	12,0			
		% Toplam	4,9	7,0	12,0			
	Orta	N	45	54	99			
		% Gelir	45,5	54,5	100,0			
		% D.Odağı	71,4	68,4	69,7			
		% Toplam	31,7	38,0	69,7			
	Ortanın altı	N	6	10	16			
		% Gelir	37,5	62,5	100,0			
		% D.Odağı	9,5	12,7	11,3			
		% Toplam	4,2	7,0	11,3			
	Dar gelirli	N	5	3	8			
		% Gelir	62,5	37,5	100,0			
		% D.Odağı	7,9	3,8	5,6			
		% Toplam	3,5	2,1	5,6			
	Total	N	63	79	142			
		% Gelir	44,4	55,6	100,0			
		% D.Odağı	100,0	100,0	100,0			
		% Toplam	44,4	55,6	100,0			

X^2=3,084; p>.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, içten denetimli yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 0, ortanın üstü gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 41,2, orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 45,5, ortanın altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 37,5, dar gelirli düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 62,5; dıştan denetimli yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 100, ortanın üstü gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 58,8, orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 54,5, ortanın altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 62,5, dar gelirli düzeyine sahip öğrencilerin oranı % 37,5'tir. Denetim odakları farklı öğrencilerin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formundaki değişkenler ile Denetim odağı arasındaki ilişkilere genel olarak bakıldığında;

Araştırmaya katılan 363 öğrencinin % 17,4'ü (63 kişi) içten denetimli, % 21,8'i (79 kişi) dıştan denetimlidir. Lise öğrencileri denetim odakları açısından genel olarak incelendiğinde; grubun yapısı gereği, eleştiren, sorgulayan, analiz ve sentez edenlerin oranının yüksek olması beklenirken, olayları şans, kader, kısmet gibi faktörlere bağlayan dıştan denetimli öğrencilerin oranı daha yüksek bulunmuştur. Bu da toplumsal normların izlerinin bireyler üzerindeki etkisinin güçlü olması ile açıklanabilir.

Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı saptanamamıştır. Aksoy ve Mağden (1994), Aksoy (1992), Sert-Ağır (1994) tarafından yapılan araştırmalarda denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırmanın sonucu Aksoy ve Mağden (1994), Aksoy (1992), Sert-Ağır (1994) araştırmaları ile örtüşmektedir.

Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanlarının algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre farklılaştığı saptanamamıştır. Buluş (1996), Arıcak(1995) tarafından yapılan çalışmada aile ortamını algılama şeklinin denetim odağının düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı, ancak Sert-Ağır (1994), tarafından yapılan araştırmalarda ise denetim odağı düzeyi ile ebeveyn tutumlarını algılama arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırmanın sonucu Buluş (1996), Arıcak(1995)'ın araştırmaları ile örtüşmekte ama Sert-Ağır (1994) araştırmaları ile örtüşmemektedir.

Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaştığı saptanamamıştır. Buluş (1996), tarafından yapılan çalışmada ailenin ekonomik düzeyinin denetim odağının düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı, ancak Sert-Ağır (1994), Arıcak (1995), Aksoy (1992) tarafından yapılan araştırmalarda ise denetim odağı düzeyi ile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırmanın sonucu Buluş (1996)'un araştırması ile örtüşmekte ama Aksoy ve Mağden (1994), Aksoy (1992), Sert-Ağır (1994) araştırmaları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada Genel Liseler ve Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik kişilik özelliklerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Sonuçları tablo 7 ve 8'de verilmiştir. Bu kişilik özelliklerinden alınan puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda bağımsız grup T- Testi kullanılmıştır.

Tablo 7: Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Birlikte Kişilik Özelliklerinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

ACL Alt boyutları	$\bar{x}$	*ss*
Başarma	48,76	9,35
Başatlık	49,80	9,66
Sebat	47,00	9,46
Düzen	46,73	8,47
Duyguları anlama	46,67	10,02
Bağımsızlık	51,86	9,19
Saldırganlık	51,89	10,26
Otokontrol	48,53	9,84
Özgüven	48,69	9,82
Kişisel uyum	44,57	10,68
Yaratıcılık	50,78	8,98
Liderlik	43,48	9,32

Tablo 7'de görüldüğü üzere, Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin bağımsızlık, saldırganlık ve yaratıcılık özellikleri bakımından Türkiye ortalamasının (Türkiye Ortalaması X =50.0) üzerinde puan almışlardır. Yine tüm öğrencilere bakıldığında başarma, sebat, başatlık, düzen, duyguları anlama, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum ve liderlik özellikleri bakımından Türkiye ortalamasının altında puan aldıkları görülmektedir.

Tablodan 7'den de anlaşılacağı üzere başkalarına karşı atak ve kırıcı tavırlar takınmak, başkalarından ya da toplumsal değer ve beklentilerden bağımsız hareket edebilme, bireyin yaşadığı toplumun değerlerinden farklı ve orijinal değerlere, fikirlere sahip olma derecesi gibi davranış ve özelliklerin her iki gruptaki öğrencilerin denetim odağı düzeyi ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin kişilik özellikleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Çarpım Moment Korelâsyon Katsayısı tekniği uygulanmış ve sonuçları tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

Tablo 8: Genel Lise Öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği Puanları ile ACL Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

ACL Alt boyutları	Rotter		
	N	*r*	*p*
Başarma	247	,138	**,030**
Başatlık	247	,209	**,001**
Sebat	247	,076	,236
Düzen	247	,060	,348
Duyguları anlama	247	,077	,226
Bağımsızlık	247	,084	,189
Saldırganlık	247	,072	,258
Otokontrol	247	-,043	,503
Özgüven	247	,130	**,041**
Kişisel uyum	247	-,061	,342
Yaratıcılık	247	,195	**,002**
Liderlik	247	,029	,645

Tabloda 8'de görüleceği üzere, genel lise öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile ACL alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda rotter denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla ACL başarma, başatlık, özgüven, yaratıcılık alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 9: EML Öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği Puanları ile ACL Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

ACL Alt boyutları	Rotter		
	N	*r*	*p*
Başarma	247	,023	,808
Başatlık	247	,013	,887
Sebat	247	-,039	,679
Düzen	247	-,096	,309
Duyguları anlama	247	-,015	,871
Bağımsızlık	247	,024	,798
Saldırganlık	247	,026	,783
Otokontrol	247	,066	,483
Özgüven	247	,112	,236
Kişisel uyum	247	-,065	,493
Yaratıcılık	247	,023	,810
Liderlik	247	-,071	,451

Tablo 9'da görüleceği üzere, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile ACL alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda rotter denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla ACL alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Sonuçlar

Bu araştırma farklı liselerde (Genel Lise ve Endüstri Meslek Liselerinde) öğrenimlerine devam eden 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odakları ile bazı kişilik özellikleri (başarı, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacı ile yapılmıştır.

Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın evrenini İstanbul ili Avcılar ilçesi sınırlarında bulunan Endüstri meslek lisesi ve Genel liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi random olarak seçilen Avcılar Lisesi, Avcılar 50. Yıl İnsa Lisesi, Avcılar Süleyman Nazif lisesi, Avcılar Endüstri Meslek lisesinde öğrenim gören 16–18 yaş grubundaki 363 (165 kız, 198 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin 249'ü (102'si erkek, 1147'si kız) Genel lise, 114'ü de (96'sı erkek, 18'i kız) Endüstri Meslek Lisesine devam etmektedir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemek amacı ile Sıfat Tarama Listesi (ACL) ve denetim odağı düzeylerini saptamak

için Rotter Denetim Odağı (RİDDOÖ) olmak üzere iki ölçekten yararlanılmıştır. Ayrıca, kişisel bilgilerin toplanması için öğrencilerden Kişisel Bilgiler Formu (KBF)' nu doldurmaları istenmiştir.

Veriler toplandıktan sonra istatistiksel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin Genel Lise ve Endüstri Meslek Lisesi ayrı ayrı Rotter denetim odağı puanlarının öğrencilerin cinsiyet durumları, okudukları okul, okudukları bölüm, anne ve baba tutumu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacı ile ki-kare (chi-square) testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin¸ başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik kişilik özelliklerinin, **öğrencilerin okudukları okula göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacı ile bağımsız grup t-testi** uygulanmıştır.

Öğrencilerin¸ başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik kişilik özelliklerinden alınan puanlar ile **denetim odağı ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacı ile de Pearson Çarpım Momentler Korelâsyon Katsayısı tekniği** kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin manidarlıkları . 05 düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

1. Genel Lise öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okudukları lise türü, öğrenim gördükleri alan, algılanan gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Genel Lise öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile algılanan ebeveyn tutumları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık **bulunmuştur.**
3. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okudukları lise türü, öğrenim gördükleri alan, algılanan gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile bir kişilik özelliği olarak saldırganlık, başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, liderlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile bir kişilik özelliği olarak yaratıcılık arasında arasında .05 anlamlı bir farklılık **bulunmuştur.** Bu farklılık Endüstri Meslek lisesi lehinedir.
6. Genel liselere devam eden öğrencilerin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak başarma, başatlık, özgüven ve yaratıcılık arasında .05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki **bulunmuştur.**
7. Genel liselere devam eden öğrencilerin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak sebat, saldırganlık, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, kişisel uyum, liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

8. Endüstri Meslek Liselere devam eden öğrencilerin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak saldırganlık, başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, yaratıcılık, liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öneriler

Denetim odağı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin sorgulanması sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında aşağıdaki konularda çalışmalar yapılabilir.

1. Ailenin çocuğun kişiliğinin gelişiminde güçlü etkisi olduğundan hareketle, çocuklara olumlu kişilik özelliklerinin kazandırılması amacıyla okullarda veli toplantıları ve özel konferanslar yapılarak veliler bilinçlendirilebilir.
2. Sınıf ve ders öğretmenleri denetim odağı konusunda öğrencileri bilgilendirilebilir ve bilinçlendirilebilir.
3. Okullardaki Rehber Öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik kendilerini tanıma, anlama, kendilerini ifade etme ile ilgili uygulamalı grup çalışmaları yapılabilirler. Özellikle etkili iletişim becerileri oluşturma, atılganlık eğitimi gibi kişisel gelişim konularına yer verilebilir.
4. Okullarda görev yapan Rehber Öğretmelerin Hizmet içi eğitim kurslarıyla, alandaki uzman kişilerin bilgileri doğrultusunda yeni gelişmeler ve bilimsel çalışmalar hakkında bilgilendirilebilirler.
5. Okullardaki öğrencilerin kişilik özelliklerinin dikkatte alınması ve olumlu kişilik özelliklerini kazanmaları doğrultusunda okullardaki rehberlik servisleri ve öğrenci başına düşen rehber öğretmen sayısı arttırılabilir. Bunun için üniversitelerde yeni bölümlerin açılması ve gerekli uzman personelin yetişmesi sağlanabilir.
6. Lise Öğrencilerinin dıştan denetimli olmaktan çok içten denetimli olmaları konusunda

   Yönlendirilmeleri amacına yönelik seminer çalışmaları düzenlenebilir.
7. Öğrencilerin yapılacak seminerlere aktif katılımını ve devamını sağlamak amacıyla Okullardaki Rehberlik Servisleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri daha işler düzeye getirilmelidir.
8. Denetim Odağı ve kişilik özellikleri ile ilgili daha ayrıntılı ve deneysel nitelikte araştırmalar yapılabilir ve böylece daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutulabilir.
9. Okullardaki Rehberlik Servislerine daha üst düzeyde işlerlik kazandırılmalı ve ülkemizde tüm çocuklarımıza/öğrencilerimize Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ulaştırılmalıdır.
10. Basın yayın kuruluşlarında daha kapsamlı ve zamana yayılmış programlar yapılabilir. Programlarda öğrencilere yönelik kişilik, öz güven, benlik, güven vb konularla ilgili kendilerini tanımayı kolaylaştıracak bilgiler vermeleri sağlanabilir.

Kaynakça

Ağır-S., M.(1994). **Normal Lise Öğrencileriyle İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odakları Üzerine İnceleme,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Aksoy, A. C. (1992). **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
(Yayımlanmamış Doktora Tezi)Ankara.

Aksoy, A. ve Duyan M. (1993). **Denetim Odağı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,** YA-PA 9. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Allport , W.Gordon. (1961). **Pattern and Growth in Personality**, New York: Mc Graw Hill Company.

Arıcak, T. (1995). **Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı Ve Denetim Odağı İlişkisi,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), İstanbul.

Baymur, F. (1989). **Genel Psikoloji,** İnkılâp Yayınevi, 8. Basım, İstanbul.

Buluş, M. (1996). **Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi,** Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Burger, M. Jerry. (2006). **Kişilik: Psikoloji Biliminin Insane Doğasına Dair Söyledikleri.** (Çev: İnan
Deniz Erguvan Sarıoğlu), Kaknüs Yayınları 1. Basım, İstanbul.

Cole, Luella., Morgan, John. J.B. (1985). **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi,** (Çev: Belkıs Halim Vassaf). M. E. Basımevi, 3. Basım, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1993). **İnsan ve Davranışı,** Remzi Kitapevi, 4. Basım, İstanbul.

Çakar, M. (1997). **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), İstanbul.

Dağ, İ. (1991). *"Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği"*, Anakara. Psikoloji Dergisi, Cilt:7, Sayı: 161.

Enç, M. (1990). **Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü**, Karatepe Yayınları, Ankara.

Köknel, Ö. (1982). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Onur Basımevi, Ankara.

Morgan, C. (1991). **Psikolojiye Giriş,** (Çeviren: Hüsnü Arıca ve Arkadaşları), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.

Otrar, M. (1997). **Endüstri Meslek Liseleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Rotter, Jullian, B. (1966). **Generalized Expectancies For İnternel Versus Externel Controlof Reinforcement.** Psychological Monograraph. 80.

Savran, C. **Sıfat Listesi (ACL)' nin El Kitabı.**

Savran, C.(1993). **Adjective Check List'in Türkiye İçin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Songar, A., Tanaltay, S., Uğur, M. (1986). **Her Yaşta Ruh Sağlığı**, Tercüman Aile Kültür Kitaplığı, İstanbul.

Yanbastı, G. (1996). **Kişilik Kuramları,** Ege Üniversitesi Basımevi, No:53, İzmir.

Yeşilyaprak, B. (1989). **Ana- Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma,** YA-PA 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

COMPARISON OF LOCUS OF CONTROL LEVELS AND SOME PERSONALITY CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN THE 16–18 AGE GROUP HAVING EDUCATION IN DIFFERENT HIGH SCHOOLS*

Vahdettin YAŞAR**

Abstract

In this study, the locus of control and the relationship between the students'personality characteristics in two different school types was investigated. First type of school represented the number of High Schools. The number of Vocational Schools represented the other school type. These types of schools are classified under the formal ones in Turkish Educational System. Locus of Control Inventory was developed by Rotter. Rotter's Locus of control criterion was adapted to Turkish by İhsan Dağ. Adjective Checklist (ACL) standardized by Savran (1993) as a personality measure was used to evaluate some personality characteristics. The study was realized at the second semester of 2005–2006 academic year. The sample consisted of 363 subjects. 165 of subjects were female and 198 of subjects were male. The number of High school students was 249. 102 of them were male and 147 werefemale. The number of Vocational School students was 114. 96 of them were male and 18 of them were female. The data was calculated by using SPSS 11.5. The results were presented as table for every interest area. The followings were concluded:

1. A meaningful relationship was found between high school students' Rotter Locus of control criterion points and ACL personality characteristics namely success, dominance, self-confidence and creativity.

2. Among students having education at Vocational High schools a meaningful relationship was not found between Rotter's Locus of control criterion points and ACL personality characteristics.

3. There was found a difference between a personality characteristic of creativity and the type of school students having education on the behalf of Vocational High School students.

4. A meaningful relationship was found between High School and Vocational High School students' Rotter's Locus of control criterion points and sex, school type, branch of study, socioeconomic level and perception of parents' attitudes.

Key Words: Locus of control, personality characteristics and students

* This research is based on a part Of the master's program degree thesis that was made by Marmara Universty Istitude Of Educational Sciences Guidence and Counceling Programme "The Comparision Of The Level of Locus Control and Some Personality charesteristics Of The Students 16-18 Age Group In High Schools"

** The Headmaster Of Avcılar Gudence And Research Center

OKULU BIRAKMA SORUNU ÜZERİNE TARTIŞMALAR: ÇEVRESEL FAKTÖRLER

Ahmet UYSAL*

Özet

Okulu bırakma sorunu hem toplum için hem de kişi için maliyeti yüksek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazıda uluslararası alanda daha önce yapılan araştırmalarda gençlerin okulu terk etmesini etkileyen çevresel faktörler hakkındaki görüşler ve bulgular değerlendirilmiştir. Özellikle, bu çevresel faktörler arasında öğrencinin alt sınıftan, kırsal kesimden gelmesinin öğrencinin eğitime devam etme şansını azalttığı, okul özelliklerinden okul kalitesinin düşük olması, çok büyük veya çok küçük olması, atmosferin olumsuz olması ile okuldaki öğretmenlerle öğrencilerin yaşadığı sorunların düzeyi öğrencinin okuldan kopmasına yol açtığı savunulmaktadır. Ayrıca, okuldan ayrılan öğrencilerin özellikle olumsuz arkadaş etkisi altında kaldıkları da ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sorunları, okulu bırakma, terk, öğretmen öğrenci ilişkileri, zararlı alışkanlıklar, arkadaş etkisi.

Giriş

Hem toplumsal gelişme açısından hem de bireysel olarak gençlere daha iyi bir gelecek hazırlamanın temel yolu eğitim olduğu halde bu hedefin gerçekleştirilmesi önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engellerin bir çoğu, öğrencinin eğitim sürecinden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Gelişen ve yaygınlaşan teknoloji sağladığı iletişim ve eğitim araçları, eğitim ve öğretimi kolaylaştırdığı halde eğitime devam etmeyen öğrenciler açısından bu gelişmiş yeni teknolojilerin fazla bir yararı olmamaktadır. Çünkü öğretim teknolojilerinin işe yaraması için öğrencinin öncelikle okulda kalması, örgün eğitim sürecinin aktif bir katılımcısı olarak öğrencilik hayatını sürdürmesi gerekmektedir.

Bir kişinin okulu bırakması, kendisi için uzun vadede önemli maddi ve manevi kayıplara yol açacağı gibi, ailesi için de hayal kırıklığı ve yapılan masrafların boşa gitmesi anlamına gelmektedir. İlk aşamada aile okul masraflarından kurtulmuş gibi görünse de, bu durum çocukların hayata atılmasında karşılaştıkları sorunlar dikkate alındığında pek bir fayda sağlamamaktadır. Toplumsal saygınlık ve kişisel prestijin bağlı olduğu faktörler arasında eğitim düzeyi önemli bir yer tutmaktadır. Daha az eğitim almış bir bireyin hayata atılması ve evlenmesi, ailesi için daha iyi eğitim alan çocuklara göre daha fazla yük olacaktır. Toplum açısından da düşük eğitim düzeyi olumlanan, desteklenen bir durum değildir. Bir süre okula gitmiş ve okulu tamamlamamış öğrenciler, eğitime yapılan yatırımların bireysel boyutta değerini yitirmesine yol açarken; öğretmen, okul ve diğer imkanlar için yapılan harcamaların boşa gitme-

* Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Kütahya.

si anlamına gelmektedir. Gençlerin bir ülkenin önemli sermayesi/kaynağı olması dolayısıyla, okulu bırakma olgusu yüzünden büyük bir milli kaynak ziyanı söz konusudur. Eğitime yapılan yatırım ve harcamaların kısa ve uzun vadede toplumsal refahı artırıcı, toplumsal bilinci geliştirici rolü bulunmaktadır. Okulu bırakma olgusu; toplumsal bilinç ve toplumsal refah açısından önemli bir risktir (Thomas, 2000).

Orta öğretim çağındaki öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakarak okulu terk etmesi uluslararası sosyal bilim literatüründe önemli bir ilgi odağı olmuştur. Bu alanda sosyoloji, psikoloji, eğitim ve hatta işletme alanlarında, hem bağımsız olarak hem de disiplinler arası önemli araştırmalar yapılarak gençlerin okuldan ayrılmasına etki eden çevresel ve bireysel bir çok faktör tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okullarının okulu bırakma riski taşıyan öğrencilerin ve özelliklerine göre çözüm önerilerine de ışık tutmuştur.

Okulu bırakma olgusu tek bir sebeple açıklanamayacak kadar karmaşıktır; yapısal/çevresel ve kişisel faktörlerle ilişkili karmaşık bir olgudur. Bu durum yalnızca öğrencinin bireysel isteği sonucunda ortaya çıkmamaktadır. Öğrencinin bilinçli tercihi dışında, öğrenciyi okulun dışına çeken nedenler olabileceği gibi, okulun sosyal ve fiziki şartlarındaki aksaklıklar ve sorunlar dolayısıyla öğrenciyi eğitim sürecinin dışına itmesi şeklinde de gerçekleşebilir. Öğrencinin okulu bırakması; bireysel açıdan kendi kişisel özellikleriyle ilgili olabileceği gibi, ekonomik yetersizlik gibi daha geneli ilgilendiren faktörlerle ilgili olabilir ve hatta eğitime verilen önem gibi kültürel ve bireysel algılamalarla da ilgili olabilir (Mau 1995). Diğer bir ifade ile, bu yazının amacı açısından okulu bırakma kavramı okuldan ayrılma, okuldan atılma veya okuldan alınma şeklinde gerçekleşen bir durumun genel adı olarak ifade edilmektedir.

Bir kişinin okuldaki başarısızlığını etkileyen ve kişinin kontrolünde olmayan nedenler vardır. Bunlar çevresel faktörlerdir ve bu faktörlerin etkisi genelde ulusal politikalardan ve kişinin toplumdaki konumundan kaynaklanır. Araştırmalarda bu faktörlerin önemlileri, zenginlik ve fakirlik (sınıf), köylülük ve kentlilik, kişinin yaşadığı mahalle çevresi olarak sıralanmıştır. Bu genel faktörlerden biraz daha orta düzeyde etkili olan faktörler ise okul özellikleri (okulun büyüklüğü, okul atmosferi, kalitesi, öğretmenlerin özellikleri), arkadaş çevresi (okul içinde ve dışında) olduğu ortaya konmuştur. Bu yazıda, uluslar arası alanda daha önce yapılan araştırmalarda okulu bırakma olgusuyla ilgili görüşler ve bulgular gözden geçirilip değerlendirilecektir. Diğer bir ifade ile, literatürde gençlerin okulu bırakmasını etkileyen çevresel faktörlerin değerlendirmesi yapılacaktır.

Çevresel Faktörler

Okuldan ayrılma olgusu yalnızca öğrencinin kararına veya isteğine bağlı bir şey değildir ve çoğu zaman onun kişisel özelliklerinden kaynaklanmaz. Hatta kişisel olarak bilinen bir çok faktör de aynı zamanda çevresel faktörlerle ilgilidir. Okuldan ayrılma olgusunu etkileyen faktörler, terk etme, atılma ve dışarı çekilme biçiminde üç gruba ayrılmıştır (McNeal, 1997). Çevresel faktörleri ön plana alan açıklamalar; okulu bırakmayı kişisel olarak etkileyen özellikler yanında bazı çevresel faktörlerin okulu bırakmayı daha mantıklı bir çözüm olarak gösterebildiğini, dolayısıyla çevresel faktörlerin gençleri okuldan dışarı çektiğini ve bazı okul özelliklerinin de çocukları okul dışına ittiğini kabul etmektedir.

Sınıf ve Yoksulluk: Yoksulluk hayatın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da kişileri etkilemektedir. Yoksulluk, öğrencinin eğitimini tamamlaması veya yarıda bırakması konusunda özellikle önemlidir. Bu çerçevede yoksulluğun okulu bırakma riskini artırıcı bir etki yaptığı savunulmuştur (Şirin ve Diğerleri, 2004). Ekonomik durumun iyi olması eğitim açısından ciddi avantajlar sağlamaktadır. Daha az sosyal sorunlar yaşayan bir çevredeki okula gidebilmesi, okuması için gerekli standart harcamalarını daha rahat karşılayabilmesi ve eğitime yardımcı olacak ansiklopedi ve bilgisayar gibi teknik imkanlara daha kolay sahip olabilmesi mümkündür. Bourdieu'nün kültürel sermaye diye isimlendirdiği bu maddi şartların getirdiği alışkanlıklar ve yaşam biçimi (Throsby, 1999) bireylerin eğitim şansını ve başarısını doğrudan ilgilidir.

Köylülük: Sinclair ve diğerlerinin (2005) ortaya koyduğuna göre, sınıf kavramıyla da ilintili olarak kırsal kesimden gelmek hem maddi hem de kültürel şartlar açısından eğitimi etkilemektedir. Dünyanın bir çok yerinde kırsal kesim çocuklarının eğitim imkanları, beklentileri ve başarılarının diğer kesim çocuklarına göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Örneğin, Amerika'da bu durumun oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Kırsal kesimlerde ailenin sosyo-ekonomik durumu ve çocukların refahı oldukça sınırlı düzeydedir. Maddi açıdan sıkıntı yaşayan aileler, çok uzun bir yatırım süreci gerektiren eğitime yeterince kaynak genellikle sahip değildirler. Diğer taraftan, tarım faaliyetlerinde çocuk ve gençlerin emeğine duyulan ihtiyaç, gençlerin okul yerine bahçeye-tarlaya gönderilmesini teşvik edebilmektedir. Kırsal kesimden gelen çocukların eğitim fırsatları açısından ciddi bir eşitsizlikle karşı karşıya olması sözkonusudur. Bu bağlamda ailenin çocuğun eğitimine ayıracağı kaynaklar, ailenin eğitime yapacağı yatırımlar, kırsal bölgedeki eğitim yatırımları ve okul kaynakları farklılaşmaktadır. Diğer yandan kırsal kesimdeki tüm zorluklara rağmen eğitim sürecini başarıyla tamamlayan bireylerin, kırsal kesimde kalmamaları, kırsal kesimden yetişmiş eğitimcilerin kırsal kesimde çalışmayı seçmeleri bu bölgelerde eğitim kalitesinin düşük kalmasına sebep olmaktadır (Sinclair ve diğerleri, 2005). Aslında kırsal kesimdeki çocukları iyi anlayacak durumda olan aynı sosyal çevreden yetişmiş öğretmenleri buralarda çalıştırma imkanı fazla yoktur çünkü okullar genelde kasaba ve şehirlerde kurulmuştur. Dolayısıyla, kırsal kesim ile okulların etkileşimi düşük düzeyde kalmaktadır.

Kırsal kesim çocuklarının daha az eğitim almalarını yalnızca maddi kaynaklarla ve imkanlarla açıklamak da yeterli değildir. Çünkü kırsal kesimde eğitim düzeyinin genelde düşük olması, bir kısır döngü yaratmaktadır. Ebeveynin düşük eğitim düzeyi bazen eğitimi gereksiz görmelerine yol açmakta ve çocuğunu okula göndermemeye itmektedir. Bu durumdan özellikle kız çocukları daha da olumsuz etkilenmektedir. Ailenin çocuğunu okutmaya istekli olduğu durumda bile, sosyal çevrede eğitime yeterli değer ve önem verilmemesi, öğrencilerin beklenti ve arzularını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, çocuğun eğitimi konusunda aile istekli olsa bile aile eğitim düzeyinin düşük olması, çocuğun eğitim sürecine yeterince müdahil olmasını engellemektedir. Aileler öğrencinin okul hayatının en önemli ve gerekli destekçileridir. Öğrencinin derslerine yardımcı olma yanında, onun derslerini ve okul faaliyetlerini izleme noktasında ailenin eğitime olumlu katkı yapan boyutu göz önüne alındığında, kırsal kesimdeki aileler yetersiz kalmaktadırlar. Roscigno & Crowley (2001) tarafından bu paralelde yapılan araştırmalarda, köylü çocuklarının okulda daha az başarılı oldukları ve daha çok okulu bırakma eğilimi gösterdiklerini ortaya konmuştur.

Amerika'da okulu bırakanlar arasında kırsal kesim çocuklarının oranı fazladır. Bu eğilimin Türkiye'de de olacağını tahmin etmek zor değildir ve bu konuda yapılacak kapsamlı araştırmalara gereksinim vardır. Köylülük faktörüne karşı kentleşme faktörü de eğitime olumlu etkide bulunmaktadır (Marsh, 1991'den Aktaran: Lan & Lanthier, 2003).

Yaşanan Mahalle/Semt: Bireyin ve özellikle gencin sosyalleşmesinde, aileninki gibi yaşadığı çevrenin de önemli yeri olduğu açıktır. Sınıf ve köylülük-kentlilik faktörleri yanında, ailelerin yaşadıkları çevrenin sosyo-kültürel durumu da çocuğun okulu bırakmasıyla veya okula devam etmesiyle bağlantılıdır (Ward, 1995). Örneğin, bir semtteki hane başına düşen çocuk sayısı yüksek ise okul başarısı olumsuz etkilenmekte ve gençlerin okuldan uzaklaşma riski artmaktadır. Yaşanılan yerdeki eğitim düzeyinin düşük olması da benzer riskler oluşmaktadır (Figueira-McDonough, 1992'den Aktaran: Lan & Lanthier, 2003). Bir mahallede azınlıklar ve etnik guruplar yoğun olarak varsa oradaki öğrencilerin eğitimleri de bundan olumsuz etkilenmektedir. Örneğin, Amerika'da Latin Amerika göçmenlerinin yoğun olarak yaşadığı kent kesimleri eğitim açısından sorunlar yaşamakta ve bu bölgelerde gençlerin okulu bırakma riski ve tehlikesi daha yüksek olmaktadır (Rumberger & Palardy, 2005).

Okul

Modern toplumda eğitim, ailenin gerçekleştirdiği bir faaliyet olma özelliğinden kurtulmuş ve kurumsallaşan okullar bu işlevi devralmıştır. Bir çocuk, ilkokuldan lisans eğitiminin sonuna kadar 15-16 yıl örgün eğitimin içerisinde, yani okullarda bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu uzun faaliyetin gerçekleştirildiği yer ve kurum çok önemli bir yere sahiptir. Hem yapısal hem de kişisel faktörlerin etkileşim noktası genelde okuldur.

Allen-Meares ve arkadaşlarına (1986'den Aktaran: Carley, 1994) göre, okul bir sosyal sistemdir ve bu sistem birbirine bağımlı parçaların bir bütün halinde çalışmasıyla işlemektedir. Bu parçalar: Öğrenciler, öğretmenler, diğer okul personeli ve veliler oluşturmaktadır. Tinto (1987'den Aktaran: Lan & Lanthier, 2003) okul topluluğundaki bütünleşme düzeyinin liseden ayrılma riskinin azalmasıyla ilintili olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile, okul, öğrenci ve ebeveynler arasındaki ilişkiler ne kadar sorunsuz şekilde sürüyorsa öğrenci o ölçüde okuldan uzaklaşma ihtimali azalacaktır.

Okulu bırakma sorunu da büyük ölçüde bir kurum olarak okulun özellikleriyle ilgilidir. İster ayrılma isterse atılma şeklinde olsun öğrencilerin okulu bırakmasında okul faktörlerinin önemli bir yeri vardır, özellikle öğrencilerin okuldan ilişiğinin kesilmesi sürecinde okulun verdiği karar gencin gelecekteki hayatını önemli ölçüde etkilemektedir (Riehl, 1999'den Aktaran: Beekhoven & Dekkers, 2005). Hatta bazı bilim adamlarına göre, okullar kasıtlı olarak öğrencileri dışarı itmektedir (Rumberger ve Thomas 2000). Bu öğrenciler büyük olasılıkla sorunlu ve kısıtlı çevrelerden gelen öğrenciler oldukları için sorunlarını çözmeye çalışmaktansa onların okuldan uzaklaşmasına izin vermek veya bunu zorlamak daha kolay bir yol olarak görebilmektedir. Literatür taramasından anlamasından ve yaptığımız araştırma esnasında ortaöğretim kurumlarından öğrendiğimize göre, Türkiye'de okullar okulu bırakan gençlere yönelik tespit, anlama ve engelleme çalışması yapılmadığı anlaşılmaktadır (Uysal 2007). Hatta okuldan ayrılanlara; neden ayrıldıkları bile sorulmamaktadır. Eğitim sürecinin kayıpları/zararları olarak görülmesi gereken bu öğrencilerin eğitim sürecine kısa sürede yeniden kazandırılmalarına yönelik proje ve programların oluşturulması gereklidir.

Okul Kalitesi: Okulun kalitesi, okula başlayan öğrencilerin okulu bitirmeden bırakma riskini azaltmaktadır (Fetler, 1989'dan Aktaran: Lan & Lanthier, 2003). Okulun başarı durumunun öğrenci üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalarda ilginç sonuçlar çıkmaktadır. Okulun mezunlarının üniversiteye devam edip etmemesinin de, öğrencilerin okulu bırakıp bırakmamasına etki ettiği ve öğrencilerin motivasyon düzeyine katkı yaptığı savunulmuştur (Luyten ve diğerleri, 2003). Amerika'da görülen bu durumun Türkiye'de geçerli olabileceğini varsaymak zor değildir. Son dönemde birçok lisenin kendi mezunlarını şu anki öğrencilerle buluşturmaya yönelik faaliyetler düzenlemeleri, öğrencilerin somut başarı örnekleri ile motive edilmesini amaçlamaktadır. Özellikle üniversiteye öğrenci gönderme şansı yüksek okulların motivasyon ve başarı yönünden daha avantajlı olacağı açıktır. Ama beklenti ve üniversiteye giderek daha iyi bir kariyer sahibi olma açısından başarı şansı az olan meslek liselerinde okulu bırakma oranın yüksek olması tahmin edilebilir bir durumdur (Uysal 2007). Okulun kalitesi, beklentileri ve motivasyonu artıracağı gibi, kaliteli okullar kaynak yönünden de daha iyi bir düzeydedirler. Bilgisayar laboratuarlarından, teknik laboratuara ve eğitim materyallerinin bolluğuna kadar bir okulun kaynaklarının yeterli veya çok olması, oradaki öğrencilerin okuldan ayrılmasını zorlaştırmaktadır (Şirin ve Diğerleri, 2004). Okulların sınıfsal yapısı da okuldan ayrılma oranlarında belirleyici olabilmektedir (Rumberger ve Thomas, 2000) çünkü yoksul bölge okullarında hem kaynaklar hem de okula/eğitime verilen önem daha düşük düzeydedir. Fiziksel koşulların yetersizliği, öğrencinin okuluna yönelik eleştirel bir tavır takınmasına sebep olabilmektedir.

Okul büyüklüğü: Okul nüfusunun büyüklüğü, gençlerin okulda kalması üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır. Gump'a (1964'ten Aktaran: McNeal, 1997) göre okulun büyük ve kalabalık olması öğrencilerin okuldaki faaliyetlere katılmasını zorlaştırmakta ve yeterli ilgi gösterilmediği zaman da potansiyeli yüksek olan öğrenciler bile okulu bırakma riskine maruz kalmaktadırlar. Ancak okul büyüklüğü ile okulu bırakma sorunu arasında doğrusal olmayan bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile okulun çok büyük olması veya çok küçük olması öğrencilerin okulu bırakmasına hizmet eden bir etki yapmaktadır (Lee & Burkam, 2003'den Aktaran: Beekhoven & Dekkers, 2005). Okulun fazla büyük olması durumunda, okulda ister istemez bürokratik yönetim tarzı önplana çıkmakta, kontrol mekanizmalarının işlerlik kazanması için uygulanan sıkı disiplin politikaları bazı öğrencilerin okuldan yabancılaşmasına yol açabilmektedir. Ayrıca, fazla öğrenci sayısı olan okulda bazı riskli öğrencilerin okuldan kopması göz ardı edilebilmektedir. Diğer öğrencilerin iyiliği için birkaç öğrenicinin feda edilmesi, özellikle kalabalık okullarda adeta bir çözüm olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda öğrencilerin okuldan erken ayrılması daha kolay olabilmektedir. Diğer taraftan, öğrenci sayısı az olan okullarda bazı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanması ihtimali artmaktadır. Az sayıdaki öğrenci gruplarından birisine giremeyiş ya da kabullenilmemiş öğrenci kendisini dışlanmış olarak hissedebilmektedir. Yine, bir okuldaki öğretmen-öğrenci oranı, okulu bırakma tehlikesini doğrudan etkilemektedir (McNeal, 1997; Rumberger ve Thomas, 2000). Bir okulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin okulu bitirme şansını azaltmaktadır. Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı hem sosyo-ekonomik şartların görece olumsuz olduğuna işaret edeceği gibi, öğretmenlerin öğrencilere göstereceği dikkat ve ilginin daha az olacağı anlamına da gelebilir. Bu durumda, öğrenci sorunlarının zamanında fark edilmesi ve çözüm aranması zorlaşmaktadır. Sorunlarına çözüm bulunmayan öğrencilerin okuldan ayrılma riski doğal olarak artmaktadır.

Okulda verilen eğitim türü de öğrencilerin okuldan ayrılmasını etkilemektedir. Eğitim beklentisi ve arzusu ile ilintili olarak, daha yüksek kariyer eğitimi veren (yani, daha iyi iş sağlama imkanı olan) okullarda bırakma oranı az olmaktadır. Bunun tersi de doğrudur çünkü düşük kariyer eğitimi yapan okullar (örneğin, meslek liseleri) Hollanda'da en çok öğrenci kaybeden lise türünü oluşturmaktadır (Beekhoven & Dekkers, 2005). Bu durumun Türkiye için de geçerli olabileceğini tahmin edebiliriz. Hatta okullarda daha yüksek eğitimin teşvik edilmesi bile okulu bırakma riskini azaltmaktadır. Araştırmalarda, okul yönetiminin ve öğretmenlerin öğrencileri üniversite eğitimine teşvik etmesinin öğrencileri daha çok motive ettiği görülmüştür (Luyten ve diğerleri, 2003).

Öğrencilerine rehberlik hizmeti veren okulların öğrenci kayıpları daha az olmaktadır. Okulu bırakma; genelde büyük ve kararlı bir eylem olarak değil daha çok anlık karar veya belirsizlik sonucunda ortaya çıktığı için, okulu bırakma riski veya isteği taşıyanlara yönelik rehberlik faaliyetinin olmayışı okulu bırakmayı kolaylaştırmaktadır (Fine, 1991'den Aktaran: McNeal, 1997).

Okul Sosyal Çevresi: Okulun kültürü/atmosferi bir çok unsurun yapısından ve tutumundan etkilenmektedir (Coladarci & Donaldson, 1991'den Aktaran: Carley, 1994). Örneğin, ebeveynlerin çocuğun okul faaliyetlerine ilgisi ve katılımı yanında okul ile etkileşimi; bir okulun öğrencilere verdiği değer çocuğunu okula katılım konusunu etkileyebilir. Okul yönetiminin eğitim anlayışı ve öğrencilere yaklaşımı da önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci odaklı eğitim anlayışı okulda hakim olursa öğrencilerle ve ailelerle ilişkilerinin olumlu olması daha kolay olacaktır. Ayrıca, bütün bu faktörler bir araya gelip öğrencinin bakışı ve anlayışı süzgecinden geçmektedir. Öğretmenlerin veya okul idaresinin iyi niyetli olması ve öğrencinin yararına çalışması tek başına yeterli olmamakta, öğrencilerin de bunu bu yönde algılaması ve yapılanların değerini belli ölçüde kabullenmesi gerekmektedir. Beklentilerin bir sınırı olmadığı için sağlanan imkanları takdir etmek ve onlardan yeterince yararlanmak öğrencinin yararına olacaktır.

Öğrenci özerkliğini destekleyen okullar eğitim süreci üzerinde olumlu etki yapmaktadır (Margolin, 2006). Vallerand & Fortier (1997'den Aktaran: Lan & Lanthier, 2003) okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve anne-babaların öğrencilerin özerkliğini desteklemesi durumunda öğrencilerin okulda daha yetkin ve yeterli hissedeceklerini savunmuşlardır. Diğer bir ifade ile öğrencilere inisiyatif tanıyan ortamlar onları daha çok motive edebileceğinden okuldan ayılmalarına da engel olacaktır. Ancak bazı araştırmalar da okuldaki özerklik ve okulu bırakma arasında bir bağlantı olduğu fikrini reddetmişlerdir (McNeal, 1997).

Özerkliğin yanında, okuldaki öğretmenlerin ve personelin arkadaşça yaklaşımları öğrencileri memnun etmektedir (Ward, 1995). Okulda kalma veya ayrılma öğrencinin okuma isteği ile de yakından ilgili olduğu için okul yönetiminin ve öğretmenlerin öğrencilere arkadaşça yaklaşımları öğrencinin okuma isteğini etkileyebilecektir. Öğrenciye sıcak yaklaşımlar kendisinin istenmediği düşüncesine kapılmasını imkan vermeyeceği gibi derdini anlatabileceği öğretmen ve yönetici bulmasına da yardımcı olacaktır.

Yabancılaşma: Okul öğrenci ilişkilerinin yakınlığı/bağlantısı önceki bölümlerinde vurgulanmıştı. Bu çerçevede, öğrencinin okuldan yabancılaşması önlenmelidir. Okulu bırakma olayı okul normlarından uzaklaşmayla başlayıp okul faaliyetlerinden

ve değerlerinden kopma ile süren ve okul ortamından uzaklaşmayla sonuçlanan bir süreçtir (Kaplan & Peck, 1997). Öğrencinin okuldan yabancılaşmasında; okula gitmekten memnun ve mutlu olmamasının payı vardır. Değişik nedenlerle bir grup öğrenci okullarda eğitim sürecinden yabancılaşabilmektedir. Sinclair & Ghory'in (1987'den Aktaran: Carley 1994) "okuldan kopmuş öğrenciler" diye adlandırdığı bu grup, okuldaki makbul davranış biçimlerini benimsemeye yanaşmayan öğrencilerden oluşur. Öğrencilerin okuldan yabancılaşmasının göstergelerinden birisi de okula karşı olumsuz bakış açısına sahip olmalarıdır. Okul yönetimi, bu öğrencileri genelde 'defolu' olarak görmekte ve ayrılmayı değil okulda kalmayı seçen kötünün en kötüsü diye değerlendirmektedir (Carley, 1994). Bir çok araştırma okuldan kopukluğun okulu bırakma konusuna etki eden önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kaplan & Peck, 1997).

Öğrencilerin okula yabancılaşmasını önleyecek etkenlerden birisi de öğrencinin ders ve ders dışındaki faaliyetlere katılmasıdır. Bu çerçevede, okuldaki faaliyetlere ve özellikle spor faaliyetlerine katılımın okuldaki yabancılaşmayı ve dolayısıyla okuldan ayrılma riskini azalttığı savunulmuştur (McNeal, 1995). Okul işlevlerine ve eğitim programı dışı faaliyetlere katılmama, derslerdeki başarısızlığa yol açabilir ve adaptasyon olmayınca da okulu bırakmayla sonuçlanabilir (Croninger & Lee, 2001'den Aktaran: Kemp, 2006). Eğitim programı dışı faaliyetlere katılımın okulu bitirmeye olumlu etki yaptığı başka araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Ward, 1995). Bu bağlamda, eğitsel kol faaliyetlerinin aktif bir biçimde kullanılması öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracaktır.

Öğrencilerin okuldan memnun olmamasının Reyes ve Jason'ın (1993) bulgularında okulu bırakma riskini artırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaşları ve başarısı açısından fark olmasa da memnun olup olmamaları bu konuda belirleyici olabilmektedir. Aviles ve arkadaşlarının (1999) okulu terk eden öğrencilerle yaptıkları nicel araştırmada; bu gençlerin okuldan yabancılaşma ve ayrımcılık sorunları yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Amerika'da Latin kökenli gençlerin okulu bırakmalarında ekonomik gereklerden daha çok okulu sevmemenin gösterildiği belirtilmiştir (Jordan ve diğerleri, 1996'dan Aktaran: Goldberg, 1999). Başka araştırmalar da, okuldan ayrılma eşiğine gelen öğrencilerin genelde öğretmenlerle yakın ilişki kuramadıkları ve kendilerinin sevilmediğini ve yabancılaşmış hissettiklerini savunmaktadır (Carley, 1994). Bu noktada eğitimin bir sosyalleşme süreci olduğu gerçeğinden hareketle bu sosyalleşme sürecine zarar verecek bir dışlanma ile karşılaşan öğrencilerin aidiyet duygularını artırıcı faaliyetlerin gerekliliğini araştırmalar ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenler: Anne-baba dışındaki yetişkinlerin ve özellikle öğretmenlerin öğrencilerin hayatı ve tercihleri üzerinde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencinin başarılı olmasında, okulu sevmesinde öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Öğrencilere bilgi kazandırmaları gibi, model olmaları ve verdikleri destek dolayısıyla eğitime yönelik öğrencilerin beklenti ve isteklerini artırmakta ve motive etmede öğretmenler önemli yere sahiptir. Brewster ve Bowen'in (2004) kendi araştırmalarından ve başkakalarınınkinden ortaya koyduğuna göre, öğretmen desteği, öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi, cesaretlendirmesi ve onlara saygılı olması olarak tanımlanabilir ve öğrencilerin akademik başarısıyla yakından ilgilidir. Kendisi ile ilgili beklentisi yüksek ve destekleyici öğretmenler, öğrenciler üzerinde kritik bir etki oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve ailenin etkisinin, özellikle sorunlu öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratma konusunda arkadaş çevresinden daha önemli ve etkili

olduğu tespit edilmiştir. Bu etkilerin farklı etnik gruplardan gelen öğrenciler için kritik önem arz ettiği de belirtilmiştir. Öğretmen desteği ayrıca lise öğrencilerine göre ortaokul öğrencileri üzerinde daha fazla etkiye sahiptir çünkü lise öğrencileri daha çok arkadaş gruplarının desteğine dayanırlar. Ortaokul öğrencilerinin, özellikle ergenlik çağında olması da öğretmenlerin model olma ve kişilikleri üzerinde etkili olma rolünü artırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri cinsiyetlere göre de farklılık gösterebilir. Örneğin, öğretmenlerin erkek öğrencilerle ilişkileri genelde disiplin konularında olduğu için erkekler, öğretmen desteğini yeterince hissetmezler. Yine yoksul ve dağılmış aile çocukları, orta sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerini daha az destekçi olarak görebilirler. Öğretmenlerle öğrenci yaşantıları arasındaki farklılıklar fazla olduğu için bağlantı kurmakta zorlanırlar (Brewster & Bowen, 2004).

Öğretmenler ve okul, çocuğun eğitimle ilgili kararında oldukça önemlidir çünkü araştırmalar neticesinde "okulu sevmeme" ve "öğretmenlerle geçinememe" en sık okulu bırakma nedeni olarak gösterilmektedir (Rumberger, 1983'ten Aktaran: Brewster & Bowen, 2004). Bir öğrencinin öğretmeniyle zıtlaşması tabii ki öğrenciyi olumsuz etkileyecek ve belki de hayatını derinden etkileyecek olan okuldan ayrılma kararına yöneltebilecektir. Öğretmenlerin bazı öğrencileri gerçekten gözden çıkarmış olma ihtimali de vardır ve öğrencinin bunu bilmesi onu olumsuz yönde etkileyecektir. Ancak öğretmenin öğrenciye karşı olumsuz tutum benimsemediği durumlarda bile öğrenci kendisini dışlanmış veya reddedilmiş hissedebilir. Bu durum gerçek olmasa bile öğrencinin öğretmenin kendisine haksız yere olumsuz tutum takındığını düşünmesi de aynı etkiyi yapabilir.

Öğretmenlerin ve okul personelinin öğrencilere karşı tutumu ve yardımı öğrenciler tarafından önemsenmektedir ve okulu bırakan öğrencilerin önemli bir kısmı (% 23) okulda kendilerine yardımcı olan kimsenin bulunmadığını belirtmişlerdir (Dunn ve diğerleri, 2004). Özellikle kritik çağlardaki öğrenciler için bu destek daha önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin dersi sevdirmeleri kadar öğrencilere gönüllü rehberlik yapmaları ve yol gösterici olmaları önemlidir.

Arkadaş Çevresi

Gençlerin toplumun yararlı üyeleri haline gelmelerinde (sosyalleşmelerinde) toplumsal etkileşimin önemli bir yeri olduğu açıktır. Bu etkileşimde ailelerin etkisi olduğu gibi arkadaş çevresinin de önemli etkisi olmaktadır. Özellikle bilgisizlik ve ilgisizlik neticesinde ailedeki sorunlar dolayısıyla arkadaş etkisi daha da artmakta ve bu etki aile etkisinin önüne geçebilmektedir. Manski (1995'den Aktaran: Gaviria & Raphael, 2001) gençlik davranışlarının iki biçimde şekillendiğini savunmuştur: Gencin referans grubunun özellikleri ve gencin davranışının o grup içindeki algılanışı. Örneğin, gencin okulu bırakma eğilimi onun anne-babasının eğitim düzeylerinden etkilendiği gibi yakın arkadaşlarının okulu bırakma eğilimleri veya eylemlerinden de etkilenmektedir (Gaviria & Raphael, 2001).

Arkadaş etkisi genç davranışlarında ortaya çıkmaktadır (Gaviria & Raphael, 2001). Öğrencinin sosyal ilişkilerinin içinde arkadaş çevresi ve aidiyet duygusu önemli bir yere sahiptir (Pittman, 1991). Aileler gençleri zararlı alışkanlıklardan korumaya çalışırken, arkadaş etkisi özellikle gençlerin bu tür alışkanlıklar edinmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, "arkadaşlarının sigara içmesi, çete üyesi olması veya derslerine önem vermemesi nedeniyle bir genç sigaraya başlayabilmekte, çeteye katılabilmekte ve derslerini ihmal edebilmektedir" (Becker,

1995'ten Aktaran: Gaviria & Raphael, 2001). Bir çok araştırmada, okul ortamında gencin sigara içme, uyuşturucu ve alkol kullanma ve okulu bırakma davranışlarında arkadaş çevresinin önemli rolü olduğunu ortaya konmuştur (Gaviria & Raphael, 2001).

Arkadaş çevresinin zararlı alışkanlıklar edinilmesinde önemli olmasının yanında bir öğrencinin arkadaş çevresinden dışlanması da yine onun eğitimi üzerinde olumsuz etki yapmakta ve eğitimlerinin yarıda kesilmesine yol açmaktadır (Calabrese and Poe, 1990'dan Aktaran: Lan & Lanthier, 2003; Parker & Asher, 1987'den Aktaran: French & Conrad, 2001). Özellikle sık okul değiştiren öğrencilerin iyi bir arkadaş çevresi kurmada zorlanacağı ve dışlanma ve kopukluk sorunları yaşayacağı açıktır. Arkadaşları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığı ve daha az başarılı olduklarını yine araştırmalar ortaya koymuştur (French & Conrad, 2001; Kupersmidt & Coie, 1990). Okuldaki başka öğrenciler tarafından tehdit veya rahatsız edilen öğrencilerin de okuldan soğudukları ve devamsızlıklarının arttığı ortaya çıkarılmıştır (Ward, 1995). Rumberger (1995) ise, öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumların okulu bırakma riskini artırmakta olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Sınıf arkadaşları ve sınıf atmosferi de öğrencileri olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Yalnızca geçinemedikleri arkadaşlar değil, sevdikleri veya beraber oturup kalktıkları arkadaşlar da öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir. Bazı durumlarda samimi olduğu veya sevdiği arkadaşının okulu bırakması da bir öğrenciyi aynı işi yapmaya itmektedir (Ward, 1995). Okulu bırakmada önemli faktörlerden birisi olan devamsızlığın büyük ölçüde grup halinde yapıldığı tespit edilmiştir (Goldberg, 1999). Bu çerçevede okulu terk eden öğrencilerin önemli bir kısmı (%26) kendilerine yardımcı olacak bir sınıfa sahip olmadıklarından şikayetçi olmuştur (Dunn ve diğerleri, 2004).

Sonuç

Eğitimin temel hedeflerinden birisi var olan genç nüfus potansiyelini hareket geçirerek topluma ve ülkeye katkı yapar hale getirmektir. Toplumsal açıdan bireyin sosyalleşmesi bağlamında en önemli süreç olan eğitim süreci, bireysel boyutta öğrencinin hayata iyi bir şekilde hazırlanmasına olanak tanımaktadır. Okul normlarından uzaklaşmayla başlayıp, okul faaliyetlerinden ve değerlerinden kopma ile süren ve okul ortamından uzaklaşmayla sonuçlanan okulu bırakma süreci bireylerin kendi geleceklerini tehlikeye atmalarına sebep olmaktadır.

Okulu bırakmayı etkileyen çevresel faktörlerin en önemlisi okul çevresidir. Okul, canlı bir canlı mekanizma gibi görülmüş ve buradaki aksaklıklar gençlerin sistem dışına atılmasına yol açmaktadır. Özellikle okul kalitesi, büyüklüğü, atmosferi ve öğretmenlerin olumlu tutumları öğrencilerin okula devam etmesine yardımcı olmakta ve buradaki olumsuzluklar da okuldan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Okul faktörlerinin dışında öğrencinin ait olduğu sosyal sınıf, yaşadığı ve geldiği sosyal ortam gibi genel çevresel faktörlerin yanında arkadaş çevresinin gençlerin eğitim süreçleri üzerinde olumsuz etkilerde bulunabildiği değişik araştırmalarla ortaya konmuştur.

Bu bağlamda öğrencileri eğitim sürecinin dışına iten bireysel ve toplumsal faktörler dikkatle ele alınmalı ve eğitimin kaybı olan bu öğrencilerin tekrar eğitime kazandırılmaları için okula dönüş projeleri uygulanmalıdır. Okulu bırakma fiilinin gerçekleşmesinden sonra yapılacak faaliyetlerin etkinliği ve başarısı birçok harici faktö-

rün etki düzeyine bağlı kalacaktır. Bu bağlamda okulu bırakma riski taşıyan öğrencilere yönelik pilot uygulamaların başarı oranının, önleyici bir tedbir olarak daha yüksek olması mümkündür. Okulu bırakan öğrencilerin tekrar eğitime kazandırılması için öğrencinin okuldan ayrılmasına sebep olan sorunların tespiti ve çözümlenmesi, okulu bırakma riski taşıyan öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Avilés, R., Guerrero, M., Howarth, H. & Thomas, G. (1999). "*Perceptions of Chicano/Latino Students Who Have Dropped Out of School*", **Journal of Counseling & Development**, c.**77,** S.4, ss.465-73.

Beekhoven, S.& Dekkers, H. (2005). "*Early School Leaving in the Lower Vocational Track: Triangulation of Qualitative and Quantitative Data*", **Adolescence**, c.40, S.157, ss.197-213.

Brewster, A., & Bowen, G. (2004). "*Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure*", **Child & Adolescent Social Work Journal**, c.21, S.1, ss.47-67.

Carley, G. (1994). *"Shifting Alienated Student-Authority Relationships in a High School"* **Social Work in Education**, c.16, S.4, ss.221-230.

Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). *"Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School,"* **Remedial & Special Education**, c.25, S.5, ss.314-323.

French, Doran C. & Conrad, J. (2001). *"School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior"*, **Journal of Research on Adolescence,** c.11, S.3, ss.225-44.

Gaviria, A., & Raphael, S.(2001). *"School-Based Peer Effects And Juvenile Behavıor",* **Review of Economics & Statistics**, c.83, S.2, ss.257-268.

Goldberg, M. (1999). "*Truancy and dropout among Cambodian students: Results from a comprehensive high school*", **Social Work in Education**, c.21, S.1, ss.49-63.

Kaplan, D. S. & Peck, B. M. (1997). "Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis", **The Journal of Educational Research** c.90: 331–343.

Kemp, S.(2006). "Dropout Policies and Trends For Students with and without Dısabılıtıes", **Adolescence**, c.41, S.162, ss.235-250.

Kupersmidt, Janis B.; Coie, John D. (1990). "Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence", **Child Development** c.61, S.5, ss.1350-62.

Lan, William & R. Lanthier. (2003). "Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools", **Journal of Educatıon for Students Placed at Rısk**, c.8, S.3, ss.309–332.

Luyten, H., Bosker, R., Dekkers, H., & Derks, A. (2003). "Dropout in the Lower Tracks of Dutch Secondary Education: Predictor Variables and Variation Among Schools", **School Effectiveness & School Improvement**, c.14, S.4, ss.373-411.

Margolin, Sylvia. (2006). "African American Youths with Internalizing Difficulties: Relation to Social Support and Activity Involvement." *Children & Schools* c. 28, S.3, ss.135-144.

Mau, Wei-Cheng. (1995). "Educational Planning and Academic Achievement of Middle School Students: A Racial and Cultural Comparison." *Journal of Counseling & Development* c.73, S.5, ss.518-526.

McNeal, R. B. (1997). "Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out", **Sociology of Education**, c.70, S.3, ss.206-220.

McNeal, R. B. (1995). "Extracurricular activities and high school dropouts", **Sociology of Education,** c.68**,** 62–81.

Pittman, Robert B. (1991). "Social Factors, Enrollment in Vocational/Technical Courses, and High School Dropout Rates." **Journal of Educational Research,** c.84, S.5, ss.288-295.

Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). "Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students", **Journal of Youth and Adolescence,** c.22**,** 57–71.

Roscigno, V., & Crowley, M. (2001). "Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment", **Rural Sociology**, c.66, S.2, ss.268-292.

Rumberger, R. W. & G. J. Palardy. (2005). "Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance", **American Educational Research Journal,** c.42, S.1, ss.3-42.

Rumberger, Russell W. & Scott L Thomas. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. Sociology of Education, 73(1), 39-67. Retrieved January 18, 2008, from Academic Research Library database. (Document ID: 53556937). (2000). "The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools", **Sociology of Education,** c.71, ss.39-67.

Rumberger, R.W. (1995). "*Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools*", **American Educational Research Journal**, c.32, S.3, ss.583-625.

Sinclair, M., Christenson, S., & Thurlow, M. (2005). "Promoting School Completion of Urban Secondary Youth With Emotional or Behavioral Disabilities", **Exceptional Children**, c.71, S.4, ss.465-482.

Şirin, S.R., Matthew A. D., Lisa R. J., Gonsalves, L. & Howell, A. 2004. "Future Aspirations of Urban Adolescents: A Person-in-Context Model", **International Journal of Qualitative Studies of Education,** c.17, S.3, ss.437-59.

Thomas, Vinod. (2000). **Quality of Growth.** Washington, DC, USA: World Bank Publications. http://site.ebrary.com/lib/dumlupinar/Doc?id=5007366

Throsby, D. (1999). "Cultural Capital", **Journal of Cultural Economics,** c.23, S.1-2, ss.3-12.

Uysal, Ahmet. (2007). *Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunun Sosyolojik Analizi: Kütahya Örneği.* 105K149 Nolu Proje Raporu. TÜBİTAK, Ankara.

Ward, C. (1995). "American Indian High School Competition in Rural Southeastern Montana", **Rural Sociology**, c.60, S.3, ss.416-434.

THE ARGUMENTS ON SCHOOL DROPOUTS: ENVIRONMENTAL FACTORS

Ahmet UYSAL*

Abstract

Dropout problem emerges as a costly problem for both society and the individual. In this paper, the theories and findings of the previous international studies that deal with contextual factors affecting school dropouts of youth were reviewed. Specifically, it is established that, among these contextual factors, low social class, rural background contribute to student dropout; that, along with problematic relations with teachers, school's size, low quality and negative atmosphere encourage students to drop out of school. In addition, it was noted that students drop out of school especially due to negative peer influences.

Key Words: Educational problems, dropout, student-teacher relations, harmful habits, peer influence

* Assistant Professor; Dumlupınar University, Faculty of Arts and Science, Department of Sociology, Kütahya.

HASAN ERKEK'İN SEVGİ ÇEMBERİ ADLI ÇOCUK OYUNU

Melih ERZEN*

Özet

Türk tiyatrosunda çocuk oyunlarına yönelik olarak son dönemlerde nitelikli bir katkı göze çarpmaktadır. Bu katkıyı sağlayanlardan biri de tiyatro yazarı Hasan Erkek'**tir. Tiyatro üzerine eğitim alan ve tiyatroyla birçok açıdan bağı olan Hasan Erkek, Uluslararası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği (ASSITEJ) Türkiye Merkezî Yönetim Kurulu 2. Başkanı ve Tiyatro Yazarları Derneği Yönetim Kurulu üyesidir. Yazmış olduğu oyunlarıyla birçok ödül alan Erkek'in *Ezgi'nin Güncesi*, *Yaşasın Barış*, *Eşik*, *Oyun İçinde Oyun* gibi yayımlanmış ve sahnelenmiş eserlerinin yanında, *Oyun İçinde Anlatı* adlı inceleme kitabı da vardır. Biz bu makalede yazarın devlet tiyatrolarında ve özel tiyatrolarda birçok kez sahnelenen *Sevgi Çemberi* adlı çocuk oyunu üzerinde duracağız. Birbiriyle geçinemeyen iki kardeşin başından geçenleri konu alan *Sevgi Çemberi* adlı çocuk oyunu, öğretici ve eğitici özellikleri açısından da dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hasan Erkek, *Sevgi Çemberi*, çocuk oyunu, tiyatro.

Giriş

Tiyatro yazarı Hasan Erkek tarafından kaleme alınan ve Türkiye'de birçok özel tiyatro ve devlet tiyatrosu sahnesinde başarıyla sergilenen *Sevgi Çemberi*, birbiriyle geçinemeyen iki kardeşin, hasta olan anne ve babasını iyileştirmek maksadıyla Masal Dünyası'na yaptıkları yolculuğu konu alan danslı-müzikli bir çocuk oyunudur. İki kardeş, sıkıntılı bir yolculuk sonrasında sevgi, dayanışma, dostluk, barış ve kardeşlik çabalarının mutluluğun asıl kaynağı olduğunu öğrenirler.

Sevgi Çemberi bütünüyle çocuklara hitap eden bir oyundur. Oyundaki dramatik örgü, dekor (mekân) ve kişiler, çocukların dikkatini çekecek özellikte renkli ve masalsı ögelerle işlenmiştir. Ancak oyunda verilmek istenen mesajlar sadece çocuklara değil, yetişkinlere de hitap edecek derecede kapsamlı ve evrensel nitelik taşır.

Sevgi Çemberi'nde 'dışoyun' ve 'içoyun' kişileri diye iki farklı kadroyla karşılaşırız. 'Dışoyun Kişileri' altı kişiden oluşur. Bunlar hem anlatıcı hem de oyuncu konu-

* Dr.; Gazi Üniversitesi, Ankara

** 1970'te doğan Hasan Erkek, tiyatro üzerine eğitim aldı. Öğretim üyeliği yanında Uluslar arası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği (ASSITEJ) Türkiye Merkezî Yönetim Kurulu Üyesi (2. Başkan) ve Tiyatro Yazarları Derneği Yönetim Kurulu üyesidir. Yazmış olduğu oyunlarıyla birçok ödül alan Erkek'in *Ezgi'nin Güncesi, Yaşasın Barış Eşik, Oyun İçinde Oyun* gibi yayımlanmış ve sahnelenmiş eserlerin yanında, *Oyun İçinde Anlatı* adlı inceleme kitabı da vardır. Yurtdışında çeşitli festivallerde Türkiye'yi temsil eden Hasan Erkek, hâlen Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümü'nde öğretim üyesi olarak (Doç. Dr.) çalışmaktadır.

mundadırlar. Aynı zamanda sahnedeki dekor ve aksesuarlarla ilgili de görev yaparlar. Yani oyundaki bütün yük bu altı kişinin omuzlarındadır. Fakat oyun kadrosu bu kadarla sınırlı değildir. Oyuna konu olan on iki kişidir. Bu durumda 'dışoyun kişileri', 'içoyun kişileri'nin farklı görevlerini de üstlenirler. Örneğin 5. OYUNCU, tiyatroya konu olan Aydoğan, Bilgedev ve Esenyel adlı kişileri canlandırır.

Sevgi Çemberi'nde perde, tek tip giyinmiş oyuncuların sahneye çıkıp oyun için son hazırlıkları yapmasıyla başlar ve sonuna kadar tek sahnede devam eder. Sahne ve dekorun bir perdede yer alması ve dışoyun kişilerinin birden fazla rolü üstlenecek olmaları, oyundaki bütün değişikliklerin seyircinin gözü önünde cereyan edeceğini göstermektedir. Bu da seyirciyle farklı bir diyalogu öne çıkarmaktadır. Nitekim henüz ilk perde ile birlikte oyuncularla seyirciler arasında bir ilişki başlar. Sahnede son hazırlıkları yapan oyuncular, seyircilerin yerlerini aldıklarını fark edince birbirlerini uyarıp oyuna hazırlanırlar. Kareografik bir düzen içerisinde dans ederek oyuna giriş şarkısını söylerler. Bu, çocuklarla ilk sözlü diyalogu kurduğu gibi aynı zamanda oyuna adaptasyonu da sağlar:

GİRİŞ ŞARKISI

Tiyatromuza hoş geldiniz,
Oyunumuza hoş geldiniz.
Bir masal anlatacağız size,
Umarız beğenirsiniz.

Dışoyun kişilerinin hem anlattıkları hem de oynadıkları oyun bir masaldan oluşuyor. Giriş Şarkısı'ndan sonra dışoyun kişileri, masalın konusunu şu sözlerle aralar:

6. OYUNCU: Bir varmış bir yokmuş… Evvel zaman içinde… Kalbur saman içinde…

3. OYUNCU: Uzak geçmişte mi desek… Yoksa gelecekte mi…

2. OYUNCU: Yani zamanların birinde… Yani bir zamanlar…

5. OYUNCU: Uzak mı uzak bir dağ köyü olan Dermanköy'de…

4. OYUNCU: Dermanköy'ün de uzağındaki Işık Vadisi'nde…

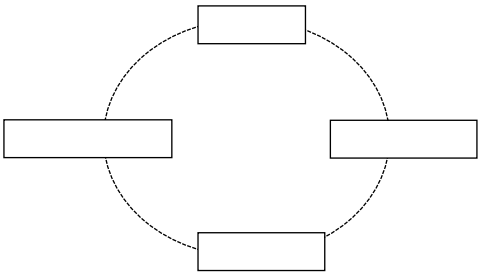
6. OYUNCU: Aydoğan adlı bir çobanla ailesi…

Oyuna konu olan bir çobanla ailesidir. Çoban Aydoğan ve eşi Gündoğan 45-50 yaşlarında, çocuklarını seven, çalışkan, sevgi dolu iki insandır. Bunların, 15 yaşında Şenol ve 13 yaşında Şencan adlarında zeki, yetenekli, sevimli oldukları kadar yaramaz, kıskanç, kavgacı ve geçimsiz iki de çocukları vardır. Başlangıçta karşımıza çıkan mutlu aile tablosu aynı zamanda oyundaki ilk 'sevgi çemberi'ni oluşturur:

Bu sevgi çemberi, iki kardeşin yaramazlıkları sonucunda anne ve babanın hastalanmalarıyla bozulur. Hastalara, Dermanköy'den Hekimdede bakar. Hekimdede, oldukça bitkin ve yorgun düşen anne ve babanın yeniden canlanmalarının, güç ve sıhhat bulmalarının, ancak Masal Ülkesi'ndeki Yabankeçisi Aksakal'ın sütünü içmekle mümkün olacağını söyler. Çaresiz bu güç işi yaramazlıklarıyla anne ve babayı hasta eden iki kardeş üstlenir.

İki kardeşin Masal Ülkesi'ne yolculukları, aynı zamanda dekorun ve oyundaki atmosferin de değişmesini sağlar. Bir tür gerçek şekil değiştirir. Oyun olağanüstü ögelerin öne çıktığı bir masal dünyasına dönüşür. Kişiler farklılaşmaya başlar. Dağ, keçi, rüzgâr, çimen, güneş, bulut gibi doğa ve hayvan unsurları, insansı öğeler kazanarak oyunda aktif rol alırlar. Yazar, bütün değişiklikleri aynı sahnede, seyircilerin gözü önünde bilinçli bir şekilde yapar. Dekor ve kostümler dışoyun kişileri tarafından seyircinin gözleri önünde değiştirilir. Seyirci konumundaki çocuklar böylece gerçekle hayal dünyasının ayrımına varır.

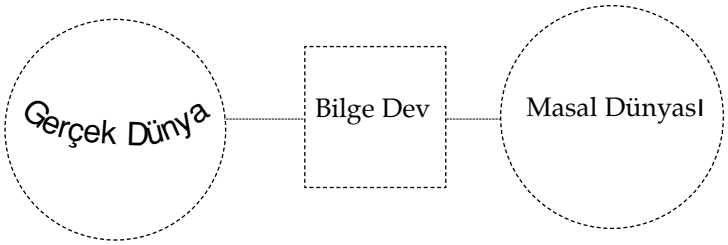
Şenol ve Şencan, uzun bir yolculuktan sonra Masal Ülkesi'nin sınırına varırlar. Burada kendilerini Bilge Dev adı verilen bir dağ karşılar. Bu dağ aynı zamanda gerçekle masal dünyasının sınırında bekleyen ve her iki dünyanın halkalarını birleştiren bir katalizör görevini üstlenir.



Bilge Dev, kapıyı açmak için gençleri sınar. O, bir tür bilgiye açılan kapının bekçisi konumundadır. Bu açıdan sembolik anlamı vardır. Gençler, Bilge Dev'in sorduğu bilmeceleri doğru cevaplayarak Masal Ülkesi'nin kapısından içeri girerler. Kendilerini ekolojik bir dengenin oluşturduğu farklı bir sevgi çemberi karşılayacaktır.

Şenol ve Şencan, ilk olarak anne ve babalarına şifa verecek olan Aksakal'ı görürler. Çimenlerin zayıflaması yüzünden Aksakal'ın sütünün yeterli olmadığını öğrenince Nazçimen'e giderler. Nazçimen de onları Cansu Pınar'ına yönlendirir. Cansu Pınar'ı suyunun kurumak üzere olduğunu söyleyerek Pamukbulut'a gönderir. Oradan, Esenyel"e giderler ve en sonunda Güneş'te yolculuk son bulur.

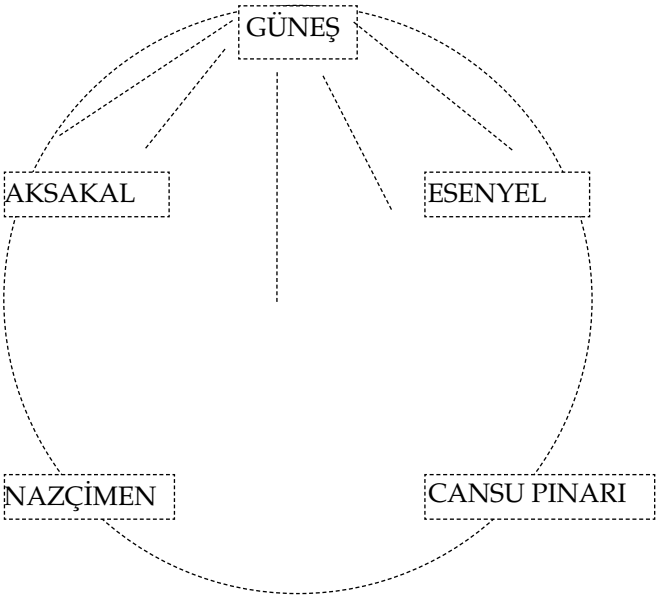
Şenol ve Şencan sona vardıklarında Güneş batmak üzeredir. Ancak bütün çabalarına rağmen Güneş kendileriyle konuşmaz. Yavaş yavaş batan Güneş'le birlikte Şenol ve Şencan'ın ümitleri de tükenir. Hasta olan anne ve babalarını iyileştirme çabaları son bulmak üzeredir. Bu üzüntü ve ümitsizlik atmosferi esnasında birbirleriyle geçinemeyen ve sürekli kavga eden iki kardeş arasında duygusal ve sıcak bir atmosfer oluşmaya başlar. Şenol, kardeşinin yarasını iyileştirmeye ve onu korumaya çalışmaktadır. Tam bu esnada batmakta olan Güneş, yeniden doğmaya ve çocuklarla konuşmaya başlar.



Güneş'in onlarla konuşmasında her iki kardeş arasında ortaya çıkan sevgi ve dayanışmanın etkisi söz konusudur. Güneş ve ekolojik dengeyi oluşturan diğer bütün unsurların yavaş yavaş bitip tükenmelerine sebep olan da bu sevgisizlik ve savaş ortamıdır. Güneş, iki kardeşin isteklerini dikkate alır ve etrafını tekrar ısıtmaya başlar. Onun kaynağından akan ısı, sırasıyla Esenyel'e, Pamukbulut'a, Cansupınar'ına ve diğer unsurlara ulaşır. Böylece ekolojik denge açısından da bir Sevgi Çemberi oluşur

Oyunda ailede başlayan ve çatırdayan Sevgi Çemberi, çocukların değişmesiyle birlikte tüm evrene yayılır. Böylece asıl sevginin; dayanışma, dostluk, kardeşlik ve barış ile mümkün olduğu anlaşılır.

Hasan Erkek'in oyunu, çocukları sadece eğlendirmekle kalmaz; farklı bir dünyanın atmosferinde insanı insan yapan değerleri gözler önüne serer. Ekolojik dengeye yeni bir ruh katar; birliktelik, dayanışma ve sevginin önemini vurgular. Böylece oyun eğlendirici olduğu kadar, didaktik ve düşündürücü öğeleriyle de dikkat çeker.



Kaynakça

Hasan Erkek, Sevgi Çemberi (Basılmamış, sahnelenmiş oyun).

CHILD STAGE PLAY CALLED *SEVGİ ÇEMBERİ* OF HASAN ERKEK

Melih ERZEN*

Abstract

Recently, a qualified contribution has been observed in the field of children stage play in Turkish theater. As a theater writer, Hasan Erkek is one of those who make this contribution. Taking his education in the field of theater and having various relations with theater, Hasan Erkek is the vice president of Turkish Central Administration Council of International Association of Child and Youth Theater (ASSITEJ) and a member of Administration council of Association of Theater writers. Erkek awarded with his many plays. Besides his published and staged plays Ezgi'nin Güncesi, Yaşasın Barış, Eşik, Oyun İçinde Oyun, he has a inquisition book called Oyun İçinde Anlatı. In this study our objective is a work on his children stage paly of Sevgi Çemberi which was staged in public and private theater several times. Sevgi Çemberi, which is a child stage play, deals with an adventure of disagreement of two brothers. It is an educative stage play.

Key Words: Hasan Erkek, Sevgi Çemberi, child stage play, theater.

* Dr. ; Gazi Üniversity, Ankara

ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇOCUK KİTAPLARI

Kelime ERDAL*

Özet

Çocuk edebiyatı, hem dünyada, hem de bizde çocuğun büyüklerden farklı bir birey olduğu gerçeğinin kabullenmesiyle ortaya çıkmıştır. Çocuk için edebiyatın önemi konusunda ortak görüşlerde bileşilirken, bu edebiyatın nasıl oluşturulacağı konusunda farklı görüşlere rastlamak mümkündür. Çocuğun büyüklerden farklı bir dünyaya sahip olması onlar için kitap yazılmasını zorunlu kılmıştır. Çocuk kelimesinin geçtiği her eserin çocuğa göre algılanması ve çocuk edebiyatı antolojilerine girmesi doğru değildir. Çocuk kitaplarının hem şekil, hem de içerik özellikleri bakımından özenle hazırlanması gerekir. İyi hazırlanmış kitaplarla tanıştırılan çocuk, kitap sevgisini küçük yaşlarda edinme şansına sahip olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, edebiyat, kitap

Giriş

Ortaçağdan önce, bugünkü anlamda çocukluk kavramı, hatta çocuğu anlatan sözcükler bile yoktu. Çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi 16. yüzyılda Rönesans ile başlar. Matbaanın bulunmasından sonra çocuklar için kitaplar basılmış, çocuk eğitimine ilişkin yazılar yazılmıştır.

Bizde, özellikle kadına ve çocuğa büyük değer verilmektedir. Çocuğu olmayan ailelerin toplumda saygınlığı yoktur. Toplumumuzun değer yargılarını barındıran Dede Korkut Hikâyelerinde çocuk çok önemli bir yer tutar. Çocuğun ve çocuk sahibi olmanın taşıdığı bu önem, ailenin itibarını da yansıtmakta ve çocuğu olmayanların çevresi tarafından hor görülmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu hikâyelerde, çocuğu olmayanlar makbul değildir ve kara çadıra oturtulur. (Cemiloğlu, 1999, s. 114.) Çocuğun tuttuğu bu önemli yer, hikâyelerin içinden çıkığı toplumun çocuğa bakışını göstermektedir.

İnsan yaşamında anadili önemli bir yer tutar; çünkü insan, hayatı boyunca bu dille konuşur, bilgi alır, duygu ve düşüncelerini yazar. Eğitimi süresi boyunca ana diliyle öğrenir, öğrendiklerini de bu dille anlatır. Bu bakımdan dile verilen önem, insanlığa verilen önemle özdeştir. Düşünsel bakımdan sağlıklı bireylerin yetişmesi, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında ve korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında tek araç dildir.

Anadilinin insanın yaşamında önemli bir yeri olması, onun eğitimini de önemli hale getirir. İyi bir anadili eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir; anlatmak istediklerini de tam, doğru ve amacına uygun olarak anlatabilir.

* Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

Temelleri ailede atılan anadili önceleri sistemsizdir; aile ve çevrenin dil özelliklerini yansıtır, ilköğretim döneminde bir sistem içine sokulur. Bu dönemde yapılacak çeşitli etkinliklerle çocuk, dilinin dayandığı kuralların farkına varmaya ve bunları iletişim sürecinde uygulamaya başlar. Okuma ve yazma davranışlarının kazanılması, çocuğa içinde yaşadığı dünyayı daha iyi anlayabilmenin, düşündüklerini tam ve doğru olarak anlatabilmenin kapılarını açar. Bu dönemde çocukların dinlemelerinde, konuşmalarında, okumalarında, yazmalarında, sözcük dağarcıklarında ve okuma alışkanlıklarında önemli gelişme ve ilerlemeler kaydedilir. (Aşılıoğlu, 2000, s. 433–447.)

Çocuk Edebiyatı

Çocuğun birey olarak kabulü ve çocuk psikolojisindeki gelişmeler sonucu eğitimci yazarlar "çocuk edebiyatı" kavramını ortaya atmışlardır. 2–14 yaşları arasındaki bireylerin duygu, düşünce ve hayallerine hitap eden, dilin kuralları göz önünde bulundurularak ve estetik kaygılarla yazılmış her türlü eseri çocuk edebiyatı ürünü olarak değerlendirebiliriz. Çocuk edebiyatı, edebiyatın bütün alanlarında ve söz sanatlarında bulunan niteliklerin tamamını içinde barındıran, ancak kendisine seçtiği hedef kitlenin özelliklerini yetişkinler için yazılan edebî türlere göre daha fazla göz önünde bulunduran bir alandır. (Yalçın vd., 2003, s. 18.) Çocuğun, belli gelişim dönemlerinden geçtikten sonra yetişkin olabileceği gerçeği, bu gelişim evrelerine uygun kitaplar yazılmasını zorunlu kılmıştır. Buna rağmen çocuk edebiyatı denildiğinde akla gelen şu soruların yanıtları netleşmemiştir. Çocuk edebiyatı çocuktan bahseden edebiyat mıdır, çocuk edebiyatı çocukların oluşturduğu edebiyat mıdır, daha da önemlisi çocuk edebiyatı edebiyat mıdır? Bu soruların beraberinde getirdiği sorunların günümüzde devam etmesinin altında yatan gerçek, bizde edebi tenkidin tam olarak işlevini yerine getirmemiş olmasında yatmaktadır. Çocuk psikolojisi alanındaki gelişmeler, çocuk eğitiminin toplum hayatındaki önemini ön plana çıkarmış, bunun sonucu olarak "çocuk edebiyatı" önem kazanmıştır. Çocuğa özgü bir edebiyat düşüncesi, çocuk edebiyatına yönelişi hızlandırmıştır. Çocuğun, yetişkinlerin dünyasından farklı eğilimlere sahip olduğunun öğrenilmesi, çocuksu duyarlılıkların keşfini kolaylaştırmıştır. Çocuk edebiyatı çocukların oluşturduğu ya da çocukluk döneminin anlatıldığı edebiyat değildir. (Gürel vd., 2007, s. 19.)

Çocuğun ve çocuk psikolojisinin beklentilerine rağmen, çocuk edebiyatının gerekli olup olmadığı tartışılan bir konudur. Bazı edebiyatçılar, çocuğun anlama ve kavrama sınırlarına indirilen bir edebiyat eseri olamayacağını, bunun adının olsa olsa, "eğitici bir anlatı" olacağını savunmuşlardır. Bunlar, büyüklerin çocuğun dünyasına inmelerinin imkânsız olduğunu, çocuk yazar olmadığına göre çocuk edebiyatının da olamayacağını savunmuşlardır. Bu fikri savunanların önerisi, büyükler için yazılan eserlerin uyarlanarak çocuğa uygun hale getirilmesidir. Hem dünyada hem de bizim edebiyatımızda çocuk edebiyatı sahasındaki ilk ürünler, bu bakış açısıyla oluşturulmuş daha çok öğretici kitaplardır. Bazı edebiyatçılar ise çocuğun büyüklerden farklı bir dünyası olduğunu ve yetişkinlerin okudukları kitapların çocuğa uygun olmadığını, çocuklar için, onların düzeylerine uygun eserler yazılması gereğini savunmuşlardır.

Çocuğun dünyasını anlatan şu örnekler, çocuk ile yetişkin arasındaki farkı ortaya koymaktadır:

Gemi ile yolculuk yaparken çocuk babasına sorar:

—Baba, gemi batar mı?

—Batabilir.

—Peki, gemi batarsa denizin canı acır mı?

Çocuk için bez bebek canlıdır, onu besler, uyutur. Bacaklarının arasına aldığı sopa attır, uçan halı ve süpürge çocuğa göre şaşırtıcı değildir. Kısacası çocuğun dünyasında, büyükler için basit olan şeyler şaşırtıcıya, şaşırtıcı olan şeyler ise basite dönüşür. (Nas, 2004, s. 15.)

Bir eserde konunun çocuk olması o eseri çocuklara uygun hale getirmez. Konusu çocuk olan veya şahıs kadrosunda çocuklar bulunan edebi eserler, çocukların büyülü dünyasına girebildiği oranda çocuk edebiyatıdır. Büyüklerin çocukluk günlerini anlattığı eserleri, çocuğun dünyasına girebilmeyi başardıkları oranda çocuk edebiyatı saymak doğru olacaktır. (Gürel, 2001, s. 4.) Günümüzde birçok kimse, çocuğu konu edinen veya kahramanları çocuk olan eserleri çocuk edebiyatı olarak değerlendirme yanlışı içindedir. Nazım Hikmet'in pek çok çocuk şiiri antolojisine girmiş olan "Kız Çocuğu" şiiri bunun çarpıcı bir örneğidir:

…….
Hiroşima'da öleli,
oluyor bir on yıl kadar
Yedi yaşında bir kızım
büyümez ölü çocuklar.

Saçlarım tutuştu önce,
gözlerim yandı kavruldu.
Bir avuç kül oluverdim
külüm havaya savruldu.

Benim sizden kendim için
hiçbir şey istediğim yok.
Şeker bile yiyemez ki
kâat gibi yanan çocuk.

Çalıyorum kapınızı
teyze, amca, bir imza ver
Çocuklar öldürülmesin
şeker de yiyebilsinler. (Ay, 2001, s. 276.)

Ses tekrarlarının oluşturduğu ahenk ve sade dili nedeniyle bu şiir çocuklara hitap ediyor olabilir. Ancak savaşın kötü bir şey olduğu ve özellikle çocukları öldürdüğü mesajı çocukların düzeyine uygun değildir. Böyle bir mesajın muhatabı çocuklar değildir. Çocuğa ölüm gerçeğinin verilmesinin gerekliliği savunulsa bile bu şiirdeki söylemlerin çocuğa uygunluğu tartışılmalıdır. Dizelerin küçük harfle başlaması da çocukların dil kurallarını yanlış algılamaları tehlikesini doğuracaktır.

Oktay Rıfat'ın çocuk şiiri antolojilerine giren "Ölümsüz" şiiri de çocuk için anlaşılması zor şiirlerdendir:

Eski bir zamana doğru, gerisin geri,
Uçtuklarını devşiren kuş.
Evimizin kapısında
Denizi çalan çıngırak.

Merhaba karabaş,
Olmayan köpeğim! (Fuat, 1999, s. 101.)

Çocuk, yaşadığı çağı, içinde bulunduğu toplumu ve o toplumda nasıl bir yere sahip olacağını eğitim ile öğrenecektir. Kişilik gelişiminde, edindiği ilk birikimler etkili olacaktır. Bu noktada çocuk edebiyatı ayrı bir önem taşımaktadır. Algı ve görsellik açısından son derece pratik, etkili ve kalıcı olan edebiyat ürünleri, günlük uğraşılar arasında oyalayıcı, eğlendirici ve öğretici özellikleri bir arada bulundurur, çocukların yakın ve uzak çevrelerini tanımalarına olanak sağlar. Daha da önemlisi çocuk kendini tanır. (Bozdağ, 2000, s. 365–378.)

Ana dili eğitimi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine inşa edilir. Çocukta anlama becerisi çevresindeki olayları izleyerek, gözleyerek, yaşayarak, en çok da dinleyerek gelişir. Çocukta dinleme eğitimi ise çocuk edebiyatı türleri içerisinde değerlendirilen hikaye ve masallar aracılığıyla gerçekleşir. Türkçe öğretiminin temel taşlarından bir diğerini oluşturan anlatma becerisinin oluşumu ve gelişiminde de çocuk edebiyatı türlerinin çok önemli yeri vardır. "Hedef kitleye görelik" ilkesi ile hazırlanan eserler, çocuğun kelime hazinesinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı gibi, düşünce ve isteklerini ifade etmede konuşma becerisini de geliştirecektir. (Gürel vd., 2007, s. 22- 23.)

Çocuk Kitapları

Çocukların sürekli gelişme ve değişme sürecinde olması, onların seviyesine hitap eden eserlerin yaşlara göre farklılık göstermesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Okul öncesi dönem denilen 1–6 yaşları arasında çocuklar, resimli kitaplardan hoşlanırlar. İlgi alanının oyun olduğu bu dönemde çocuğun sınırsız bir hayal gücü vardır. Bu dönem kitaplarının en önemli özelliği görsel oluşudur. Okul öncesi çocuklarına hitap eden eserlerin çok iyi resimlenmiş olması gerekmektedir. Okuma yazmayı henüz bilmeyen çocuk, eline aldığı kitabı, resimlerindeki çekiciliğe göre değerlendirecektir. Kitap sevgisinin ve ileride edinilecek okuma alışkanlığının temelleri bu dönemde atılmaktadır. Diğer yandan bu döneme hitap eden çocuk kitapları kişiliğin bir parçası olan duyguları, değer yargılarını ve anlayış tarzını şekillendirmektedir. (Çakmak Güleç vd., 2005, s. 35.)

Çocuğun dil, algısal motor, sosyal-duyusal ve kavramsal gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuğa sunulan kitaplar, çocuğun gelişim alanlarında önemli etkiler oluşturarak, onu yaşam gerçeklerine hazırlamakta, dinleme ve okuma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar dinledikleri masallar ve öyküler yardımıyla geçici olarak üzüntülerinden kurtulup ihtiyaç duydukları huzur ve dinlenmeyi elde edebilmektedirler. Sevgiyle kucağa alınan çocuğa –bebek de olsa- kitap okumak, çocuğun kitabın sayfalarının açılışını görmesi, ya da açma işine katılması çocukta yeni kavramların oluşmasını sağlar. Anne, çocuğunu sevdiği için kucağına almakta, sevdiği için ona kitap okumaktadır. O halde insan sevdiği kişiye kitap okur. Bilinç altında sevgi ile kitabı birleştiren çocuk kitabı sevecek, onu okumak isteyecektir. (Yurdadoğ, 1995, s. 53.)

Okul dönemi olarak adlandırılan ilköğretim çağında çocuk, artık okumayı öğrenmiştir ve kitapla baş başa olmanın tadını çıkarır. Çocuklar, özellikle 10–11 yaşları arasında masallara, şiirlere, kişileri çocuk ve hayvan olan öykülere ilgi duyarlar ve kendi kendilerine kitap seçebilirler. Aile kitap okumayı severse çocuk da severek okur. Bazı aileler, çocuklarının ders kitabı dışında kitap okumasına karşı çıkmakta ve bu yanlış yaklaşım, çocukları kitaplardan uzaklaştırmaktadır.

Çocuklar, toplumların geleceği açısından son derece önemli bireylerdir. Toplumların geleceklerinin sağlam olması, çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan kendileriyle ve çevreleriyle uyum ve denge içinde bulunmaları, dolayısıyla sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları ile mümkündür. Çocuğun duyarlı bir düşünce yapısına sahip olmasının çocuk-kitap ilişkisiyle gerçekleştirilebileceği bugün artık tartışılmaz kabul edilmektedir. (Aral vd., 2000, s. 321–333.) Bir milletin çocuk edebiyatına ait ürünler, o milletin nasıl bir gelecek istediği ile yakından ilgilidir. Çocuğa verilmesi gereken pek çok değer, edebî eserler aracılığıyla daha ilgi çekici hale getirilebilir. Çocuğa vatan ve bayrak sevgisi, büyüklere saygı gösterme, küçükleri sevme, arkadaşlık, paylaşma, Atatürk sevgisi, çalışkanlık ve söz dinleme gibi pek çok olumlu duygu ve davranış şekli, şiir, hikâye ve masal aracılığıyla daha kalıcı olarak verilebilir. Edebiyat hayatını toplum hayatından ayrı düşünmek mümkün değildir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında genellikle millet sevgisi, vatan sevgisi, insanlık, kahramanlık ve tabiat konularının işlendiği çocuk edebiyatı zamanla; bilhassa şiir türünde, okullarda işlenen ünitelere bağlı olarak konu zenginliğine kavuşmuştur. (Gürel, 1998, s. 7.)

Piyasada çocuk kitabı olarak satılan kitapların çoğu içerik açısından, çoğu da biçim özellikleri açısından çocuğa uygun değildir. Batı dillerinden dilimize çevrilen çocuk kitaplarında kültürümüze uygun olmayan unsurların bulunduğu görülmektedir. Amerikan kültürü etkisinin çok fazla olduğu bu kitaplarda şiddet ve kaba kuvvetle maceralar yaşayan tipler örnek gösterilmektedir. (Mahsereci, 2000, s. 409–425.) Çocuğu kitap konusunda yönlendirecek olan ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçli ve seçici olması çok önemlidir.

Günümüzde, çocuk kitaplarının çok kolay yazılacağı inancının hâkim olması ile birlikte pek çok çocuk kitabı yazarı ortaya çıkmıştır. Oysa çocuk edebiyatı ürünlerini kaleme alan kişilerin belli özelliklerinin olması gerekmektedir. Her eline kalem alan kişi çocuklar için yazamayacağı gibi, alanında çok iyi olan bir yazarın da mükemmel çocuk kitapları yazması beklenmemelidir. Çocuk kitabı yazmak için hem iyi bir yazar olmak, hem de çocuğun dünyasını çok iyi bilmek gerekir. Çocuğa uygun eserler vermek isteyen her sanatçı, öncelikle çocuk gerçekliğine inmeli, böyle bir gerçeklik adına yazmanın büyük sorumluluğu olduğunu fark etmelidir. Çocuk, okuma esnasında yazarın kendisine yukarıdan baktığını düşünmemeli; yazar, çocuğun seviyesine inmeli, böylece yazar ile çocuk arasında bir iletişim kurulmalıdır. (Sever, 2003, s. 22.) Nasıl olsa çocuk anlamaz düşüncesiyle yayınlanan bazı çocuk kitaplarında sayısız yazım hatasına rastlamak mümkündür. Çocuk, kitaplarda gördüğü yanlış yazımları bilgi olarak algılar. Bu nedenle, yaş seviyesi ne olursa olsun çocuk kitapları hem içerik hem de biçim özellikleri bakımından özenle hazırlanmış olmalıdır.

Çocuk kitapları öze indirgenmiş kitaplardır. Bir kitabın zayıf yönleri öze indirgendiğinde sırıtır. Bir yazarı denemek, onun yazarlık niteliğini ölçmek istiyorsanız, çocuk kitabı yazdırın ona. Becerirse, gerçekten mesleğini iyi bilen biridir. En iyi çocuk kitabı en iyi eğiten değil, çocuğu en iyi anlayan, çocuğun düzeyine inebilen kitaptır. (Kurt, 2000, s. 306–315)

Türü ne olursa olsun, çocuk kitaplarında dil sade olmalıdır. Tevfik Fikret'in, yaklaşık yüz yıl önce kaleme aldığı çocuk şiirlerinin bulunduğu **Şermin** isimli kitabındaki şiirleri, dilinin sadeliği ile günümüz çocuklarına da hitap etmekte ve ders kitaplarında yer almaktadır. Örneğin, bu kitapta yer alan **Kışın** adlı şiir, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine kış mevsimi anlatılırken rahatlıkla kullanılabilir:

Açıl perde, açıl perde;
Sen açıldın, güneş nerde?
Bizi galiba unutmuş;
Hayır, onu bulut yutmuş.
Çok soğuk var,
Her yanda kar;
Kar pek güzel, ama soğuk…
Ben soğuk şeyleri sevmem! (Tevfik Fikret, 1994, s. 49.)

Çocuklar için yazılan masal, hikâye ve romanlarda aşırı öğretici bir yaklaşım sergilemek doğru değildir. Gün boyu evde ve okulda öğretici kitaplarla baş başa olan çocuk, edebiyat eserlerinde de aşırı bir öğreticilikle karşılaştığında sıkılmakta, okumayı bırakmaktadır. Çocuğun yaşamında okul, anne, baba öğretendir. Hatta birkaç yaş büyük abla ve ağabey, yerine göre mahallenin bakkalı da öğretendir. İşin içine konu komşuyu, halayı, teyzeyi ve amcayı da katarsanız, çocuk çok büyük bir öğretenler ordusuyla karşı karşıyadır. Bütün bunlardan sonra sığındığı kitap da öğretici çıkarsa hemen bir yana bırakır ve okumaz. (İzgü, 2000, s. 459–464.)

Edebiyat eserlerinde verilmek istenen duygular, çok açık olarak verilmemeli, ders kitabındaki öğreticilik masal, hikâye ve roman gibi edebiyat türlerinde bulunmamalıdır. Çocuk kitabı yazarları çocuk okuyucularını hayatın içine sokmalı, kuru bilgilerle çocuğu sıkmamalıdırlar. Çoğu çocuk kitabında, öğretici olmak adına uydurulmuş yapay kahramanlar ve yapay olaylar bulunmaktadır. Çocuğu küçük yaşta eğitmek, bir an önce yetişkinlerin tüm değerlerini, normlarını öğreterek "adam etmek" düşüncesinden hareketle yazılan çocuk kitapları, yoğun olarak öğüt ve uyarı bombardımanı yapıp, bu uyarıları bir öğretmen ya da anne-baba üslubuyla tekrarladığında, hangi yaş grubunda olursa olsun çocukları düşündürmeyip, eğlendirmeyip sıkacak, üstelik de verilmek istenen mesaj yerine ulaşmamış olacaktır. (Kale, 2000, s. 126-135.)

Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çocuk kitaplarının ders kitapları gibi algılanmamasıdır. Bazı aileler ders kitabı ile edebiyat eseri niteliği taşıyan kitapları birbirine karıştırmakta, çocuğun ders kitabı okumasını gelişimi açısından yeterli bulmaktadır. Daha da kötüsü, edebiyat eseri okuduğunu gördüğünde, çocuğunun o kitabı bırakıp ders çalışmasını isteyen aileler de vardır. Oysa ne ders kitapları tek başına bir çocuğu yetiştirmek için tek başına yeterli, ne öyküler, ne de romanlar. Leman Şenalp ve Ayten Şan'ın birlikte hazırladığı **Dünya Çocuk Yılında Türkiye'de Yayınlanan Çocuk Kitapları** adını taşıyan kitap, ders kitabı ile edebiyat eserinin birbirine karıştırılmasının en açık örneğidir. Bu kitaptaki verilere göre, çocuklar için hazırlanan altıyüz kitaptan sadece yirmi tanesi şiir kitabı, diğerleri ders kitabıdır. Görülüyor ki ülkemizde bu konuda yanlış bir kanaat var. "Çocuk kitabı" dendiği zaman "çocuk edebiyatı anlaşılıyor. Çocuk edebiyatı dendiği zaman da çoğu kere çocuk kitapları ve dergileri anlaşılıyor. (Gürel, 1995, s. 98.)

Çocuk kitaplarının çocuğun eğitimini destekler nitelikte olması, onların yeni düşünceler geliştirmesine ışık tutması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Bu yüzden

çocuk kitapları yazacak kişilerin, her yönden çocuğun özelliklerini bilmesi, çocuk ruhunu çok iyi tanıması, onların nelerden hoşlanacaklarını iyi kestirmesi, ayrıca; vermek istediği davranışları sade, akıcı bir dil kullanarak vermesi, olayları kendi içerisinde doğal bir anlatış biçimiyle anlatması gerekir. Yazılacak konu ne olursa olsun, çocuğun korkabileceği, duygularının zarar görebileceği bir şekilde yazılmamalıdır. Çocukluk çağında duyguları zarar gören bir çocuğun, gelecek yaşamında sağlam bir kişilik oluşturması ve karşılaştığı zorluklarla başa çıkması zor olacaktır. Çocuk kitabı olarak yazılmış, hiçbir ölçüte dayandırılmadan hazırlanmış çok sayıda kitabın yayınlanarak çocukların hayatında yer aldığı bilinen bir gerçektir. Ders kitapları dışında okunan kitapların okunmasında bir zorunluluk olmadığından, çocuk, okuyacağı kitabı ilgi duyduğu konulardan seçer ve seçtiği kitap iyi hazırlanmışsa amacına ulaşır. (Ataseven vd., 2000, s. 187-206.) Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, kitapların çocuğun hayatında yer alabilmesi ve özellikle bilgisayar gibi çocuğa cazip gelen bir araçla yarışabilmesi onun ne kadar başarılı yazıldığına bağlıdır. Çocuk edebiyatının devam edebilmesi, çocuklar için yazılan kitapların çocuğun ilgisini çekmesine, gereksinimlerini karşılayabilmesine, onların yaşamından kopuk olmamasına bağlıdır. Kitaplarda, çocukları önemseyen, ciddiye alan, yaşadıkları ortam ve koşullarla hesaplaşmaktan kaçınmayan, onların dünyalarını bulgulamaya, sorunlarını gidermeye çalışan, gereksinimlerine yanıt arayan bir yaklaşım sergilenmelidir. (İpşiroğlu, 2007, s. 173–176.)

Okuma alışkanlığı çocukken kazanılır. Okuma alışkanlığı kazandırılırken, çocuğa uygun eserlerin seçilmesi, çocuğa zararı dokunacak, bir başka anlamda geleceğimizi tehlikeye sokacak yayınlardan kaçınılması gerekir. Çocuk edebiyatının okuyucuları çocuklar olmakla birlikte onlar için metin kaleme alanlar yetişkinlerdir. Aynı şekilde, çocuklara, özellikle okul çağına gelmemiş olan çocuklara anneleri, babaları, ablaları, ağabeyleri ya da bir başkası yani yetişkinler kitap almakta, kitabın çocuk için uygun olup olmadığına yine yetişkinler karar vermektedir. Kitabın çocuk için uygun olup olmadığına karar verebilmek için çocuk yayınlarında bulunması gereken özellikleri bilmek gerekir. (Sınar Çılgın, 2007, s. 77.)

İyi hazırlanmış bir kitap, bir bilgi edinme ve öğrenme aracı olduğu kadar çocuğun eleştirel ve imgesel düşünmesini, kitap kahramanı ile özdeşim kurarak, hayallerini, beklentilerini kurmaca bir ortamda gerçekleştirmesini, bir başka deyişle, ruhsal bakımdan rahatlamasını sağlar. (Aşılıoğlu, 2000, s. 433–447.)

Çocuk okuru olmayan bir toplumun büyük okuru olamayacağı gerçeğinden yola çıkılarak, çocuklara okutulacak her eserin büyük bir özenle seçilmesi gerekir. Aksi takdirde bugün hepimizin şikâyet ettiği okumayan toplum olma durumu gelecekte de devam edecektir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuk kitabı yazarları eserlerine, büyükler için yazılan kitaplardan daha fazla özen göstermelidirler. Çocuk kitapları, edebiyat gerçekliğinden kopmadan, çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmalıdır. Çocuğun kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanmasında seçilen kitapların nitelikleri önemli rol oynamaktadır.

Çocuk kitapları, hem şekil, hem de içerik özellikleri bakımından özenle hazırlanmalıdırlar. Çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı ürünlerinin ana dili öğretimindeki işlevi unutulmamalıdır. Çocuk kitaplarında ana dilimi-

zin doğru kullanılması ve yazım yanlışı bulunmaması çok önemlidir. Özellikle ilköğretim öğrencileri kitaplardaki yanlışları doğru bilgi olarak algılamaktadırlar.

Çocuk kitapları aşırı öğretici olmamalı, düşünen, duyarlı, sorgulayabilen sağlıklı nesiller yetiştirmeyi hedeflemelidir. Çocuklar için ve çocuklar üzerine kavramları birbirine karıştırılmamalıdır. Konusu çocuk olan her eser çocuğa uygun değildir.

Başta anne-baba ve öğretmenler olmak üzere çocuğa kitap seçme ve önerme konumunda olan herkes, bu konuda bilinçli ve seçici olmalıdır. Kitap seçme konusunda büyüklere yardımcı olmak amacıyla, çocuk kitaplarının kapağında hitap ettiği yaş düzeyinin belirtilmesi uygun olacaktır.

Kaynakça

ARAL, Neriman-GÜRSOY, Figen, (2000). "Kitabın Çocuğun Gelişiminde Yeri ve Önemi", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 321–333.

AŞILIOĞLU, Bayram, (2000). "İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Çocuk Kitaplarının Yeri", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 433–447.

ATASEVEN, Füsun-İNANDI, Yusuf, (2000). "Çocuk Kitaplarının Çeşitli Yönleriyle İncelenmesi", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 187–206.

AY, Arif, (2001). **Türk Edebiyatından Çocuklara Şiirler Antolojisi**, Akçağ Yayınları, Ankara.

CEMİLOĞLU, Mustafa, (1999). **Halk Hikâyelerinde Doğum Motifi**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa.

ÇAKMAK GÜLEÇ, Havise,-GEÇGEL, Hulusi, (2005). **Çocuk Edebiyatı**, Kök Yayıncılık, Ankara.

FUAT, Mehmet, (1999). **Türk Yazınından Seçilmiş Çocuklar İçin Şiirler**, Adam Yayınları, İstanbul.

GÜREL, Zeki, (1995). "Çocuk Edebiyatı Enstitüsü Kurulması Üzerine", **Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu**, Hazırlayan: Zeki Gürel, Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği Yayınları, Ankara.

GÜREL, Zeki, (1998). **Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı**, Çocuk Edebiyatçıları Birliği Yayınları, Ankara.

GÜREL, Zeki, (2001). **İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız**, Çocuk Edebiyatı İhtisas Kütüphanesi Yayınları, Ankara.

GÜREL, Zeki,-TEMİZYÜREK, Fahri,-ŞAHBAZ, Namık Kemal, (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Öncü Kitap, Ankara.

İPŞİROĞLU, Zehra, (2007). "Çocuk Yazını Eleştirisi", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi, Ankara, ss. 173-176.

İZGÜ, Muzaffer, (2000). "Çocuk Kitapları Okul Kitaplarının Yerini Almamalıdır", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 459–464.

KALE, Nesrin, (2000). "Düşündüren Çocuk Kitapları", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 126–135.

KURT, Kemal, (2000). "Bir Çocuk Kitabı Yazarının Düşünce, Kaygı ve Küçük Mutlulukları", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 306–315.

MAHSERECİ, Nalân, (2000) . "Çocuk Kitaplarında Dikkat Edilmesi Gereken Eğitsel Açıdan Önemli Kimi Noktalar", **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar Ve Çözüm Yolları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 409–425.

NAS, Recep, (2004). **Örneklerle Çocuk Edebiyatı**, Ezgi Kitabevi, 2. Baskı, Bursa.

SEVER, Sedat, (2003). **Çocuk ve Edebiyat**, Kök Yayıncılık, Ankara.

SINAR ÇILGIN, Alev, (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

TEVFİK FİKRET, (1994). **Şermin**, Serhat Yayınları, İstanbul.

YALÇIN, Alemdar-Aytaş, Gıyasettin, (2003). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, 2. Baskı, Ankara.

YURDADOĞ, Berin, (1995). "Çeşitli Yaş Gruplarında Çocuk Kitaplarının Kağıt, Hurufat ve Renk Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar", **Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu**, Hazırlayan: Zeki Gürel, Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği Yayınları, Ankara.

CHILDREN LITERATURE AND CHILDRENS BOOKS

Kelime ERDAL*

Abstract

Children literature, both in our literature and world literature, occured with the acceptance of the reality that children are different than adults. While there is a common agreement on the importance of literature for children, it is possible to meet different ideas about how to compose that literature. Since children has a different world sensation, it is necessary to write books for them. It is not appropriate to perceive each book in which there is the word of children as for children and to accept them inside the children literature anthology. Childrens books should be prepared painstakingly both from the form and context point of wiew. The child who is acquainted with wellprepared books in their early ages will have chance to be bibliophile.

Key Words: Child, literature, book

* Dr.; Uludağ University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching.

SEVGİLİ ARSIZ ÖLÜM ROMANINDA GERÇEKLİK, GELENEK VE YENİLİK

Seyit Battal UĞURLU*

Özet

Latife Tekin, *Sevgili Arsız Ölüm* romanı ile köy-kent ikilemini yeniden, ama farklı bir bakış açısıyla ele alan, bundan dolayı Türk edebiyatında 1980'li yıllara damgasını vuran bir ilk roman yazmış ve bu sorunu sonraki iki romanında da ele almıştır. *Otobiyografik dürtü* ile bezeli olan eser, Aktaş ailesinin köyden göçünü, çarpık kent ilişkileri içinde tepetaklak olmasını ve kent ilişkisizlikleri içinde yabancılaşmasını konu alır. Yazarın *ben*'ine birçok açıdan denk bir temsil yetisiyle donatılan Dirmit'in büyüme ve yazar olma öyküsü bu süreçte gerçekleşir. Kişilerin her biri kendine özgü olağan dışılıklar barındıran dünyaya sahiptir. Romanda, kökü Orta Asya Türk inanışlarına dayanan halk kültürünün anlatım olanaklarından yararlanılması, yapı öğesine dönüşen bir dil oluşumuna da kaynaklık eder. Sürekli kayıplara karışan babanın, 'medenî dünya'nın aygıtlarını, akıldışı bir yaşam süren köye taşımasının yankıları, ölümün eşiğinde Azrail'le defalarca pazarlık yapan anne, kendine canlı-cansız varlıklardan oluşan bir dünya kuran kız ve ortak bir hissiyatla davranan köy halkı; romanı, gerçeklik açısından Latin Amerika edebiyatına, üçüncü dünyalılık bağıyla bağlar. Eser, şiirsel bir iç sesle örülmüş, zengin bir gözlemden ve halk anlatılarının ritminden güç almıştır. *Sevgili Arsız Ölüm*'de göç, mekân değiştirmeyle sınırlı değil, ölüm-yaşam zıtlığı, yoksulluk ve farklı bireysel temalara bağlanan içsel yolculuklar üzerinden de açımlanır. Bu yazıda, anılan eserin, Türk roman geleneğine ve bunun gerçeklik anlayışına getirdiği yenilik ele alınmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Latife Tekin, *Sevgili Arsız Ölüm*, Türk romanı, gerçekçilik, büyülü geçekçilik, halk anlatıları

Giriş

Latife Tekin'in (d. 1957) 1983 yılında yayımladığı *Sevgili Arsız Ölüm* romanında, Aktaş ailesinin köyden kente göçü ve göç sonrası yaşamı; gerçeğin, gerçeküstünün, fantezinin ve folklorik motiflerin olanaklarına yaslanılarak anlatılır. Gerçek ile fantezi arasında sıklıkla gelgitler yapılan romanda anlatıcı; içerden, tarafsız, bazen de ironik yaklaşım sergiler. Bu tutum sayesinde açılan aralıkta; olağanüstü, saçma ve hurafe, yaşamın birer parçası olarak kendisine yer bulur. Eserde olağanüstünün, romanın temel kurucu öğeleriyle iç içe verilişi, klâsik anlamıyla gerçekçiliği aramayı devre dışı bırakır. Çünkü olağanın yasalarını daha baştan geçersizleştiren, olağanüstüne ise hep kapı aralayan bir kurgu mantığı, kendini daha baştan kabul ettirir. Tekin, bu eseriyle 1980'lerdeki Türk romanı için alışılmadık bir anlatım dili ve tarzı getirmesiyle şaşırtıcı bir etki uyandırır. Yazarın kullandığı dil, aile ortamında konuşulan, dış etkilerle bozulmamış dildir ve Türk nesir geleneği ile sözgelimi *Dede Korkut Hikâyeleri*'yle yakın akrabalık ilişkisi içindedir. Tekin'in yeniliği ve başarısı; toplumsal belleğin aşina olduğu, ama pek kullanılmadığı için 'kayıp' olmuş bir dilin izini, o dilin var

* Yrd. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Ünv., Fen-Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Van.

olduğu zaman dilimi içinden sürmesindedir. Baştan sona -di'li zaman kipiyle ilerleyen *Sevgili Arsız Ölüm*, Türkiye taşrasında yaşayan insanın, Türk romanının temel sorunsallarına bağlanabilecek köy-kent ikilemi, yoksulluk gibi sorunlarına, dil ve anlatım açısından gelenekle kurduğu köprü üzerinden ve mevcut roman anlayışı açısından yeni olarak kabul edilebilecek bir gerçeklik anlayışıyla verir.

Roman, her biri kendi içinde serpilip gelişen, kendi üstüne kapanan ve nihayetinde bütünlüğe ulaşan parçalar toplamından kurgulanmıştır. Doğrusal ilerleyen bir anlatı yapısından uzak olan eserde, her biri önemli birer anlatı parçası olan çok sayıdaki ayrıntı toplamı, anlık etkiler ve anlatı içinde gelip geçici kurgular yaratmak amacıyla cömertçe harcanır. Semih Gümüş (1991, 111); Tekin'in başarısını; dilinde, anlatım zenginliğinde, üslûbunun özgünlüğünde değil, "gözlem gücündeki zenginlik"te ve "ayrıntıları kavrama yeteneği"nde görür.

Gerçekçi ve modernist romanın yapı özelliklerini es geçen, fanteziyi düşle, gerçekle, olağandışıyla iç içe geçiren ve bunu 'normal' bir atmosfer içinde veren eser, halk anlatıları dilinin ve halk inançlarının olanaklarıyla modern romanın anlatım tekniklerini sentezlemesiyle, dikkati çeker. Bu durum, eserin Türk romanında halk anlatılarının olanaklarından yararlanan yazarlar arasına sadece bir yenisini koymaz, özellikle *Yüzyıllık Yalnızlık* (1967) adlı eseriyle, Gabriel Garcia Marquéz'in (d. 1928) 1980'li yılların Türk romanı üzerindeki etkisini uç noktada temsil etmesini sağlar. Tekin'in *romansal hakikat*i faklı dillendirmişliği, onu, gerçeği sadece *gerçekçilik* düzleminde algılayan kesimin eleştirileriyle karşı karşıya getirir (Açıkoturum, 1995, 10–14).

Eser, temelde iki ana bölüme ayrılmış durumdadır. Aktaş ailesinin köy ortamında geçen; cin, peri masallarıyla bezeli ve rüyaların, mantıkdışı öğelerin hayatı yönlendirdiği birinci bölümde Huvat, Atiye ve farklı durumlar karşısında ortak tutum geliştirmesinden dolayı tek kişilik bir bilinç olarak algılanabilecek Alacüvek köylüleri öne çıkarılır. Alacüvekliler, inançla hurafeyi iç içe yaşayan, farklı durumlar karşısında ortak bir bilinçle hareket eden ama bu davranışlarının anlamını sorgulamayan bazen de çocuksu özelliklere sahip bir grup yapısı içinde resmedilir. Bu grubun veriliş biçimi, kaba fırça darbeleriyle çizilivermiş ve perspektif kurallarını ihmal eden resmi düşündürür. Roman kişileri gibi, zaman ve mekân algısı da hep düş, rüya, fantezi, hurafe, gibi olağandışı öğelerle sürekli iç içelik arz eder.

İkinci bölümde ise, Aktaş ailesinin büyük kent ortamında sefalete varan maddi sıkıntıları odağa alınarak, kent ilişkisizlikleri içinde savrulması, aile bireylerinin önemli ölçüde yoksulluğa bağlanabilecek birbirleriyle ve dışarıyla kavgası ele alınır. Burada da Azrail'le sürekli kavgaları ile öne çıkan Atiye, ailenin mevcut ideolojik yapısının dışına çıkmaya başlayan ve büyüme hikâyesi odağa alınan Dirmit'ten yeni bir yazarın, Latife Tekin'in doğuşunu haber veren süreç işler. Bu bölümde, ailenin köyden getirdiği yaşamına, kent kültürünün bazı öğeleri sızar. Asıl dikkati çeken şey, Dirmit'in büyüme sürecinde, onun yazma eylemine gönderme içeren yeni bir güç edinmesiyle, ailenin mevcut ideolojik yapısının dışına çıkmasıdır. Bu durum, Dirmit'in yazı yetisinin, kenti okuma becerisine dönüşümünü ve nihayetinde Latife Tekin'in doğuşunu haber verir[1]. Dirmit'in eserin ikinci kısmında iyice belirginleşen yazı tutku-

1 İlk romanların önemli ölçüde otobiyografik olduğu şeklinde yaygın bir kabul vardır. Bazı romanların bu kural dışında oluşu, başka bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Bir eserin temelde otobiyografik olmamasına karşın, *yazar beni*'nden ne kadar bağımsız olduğu ise apayrı bir sorundur. Bu konuda *Kitap-lık* dergisinin 100. sayısında yer alan " 'Ben' Kimdir? Ben-Öyküsel Anlatı" başlıklı dosyaya bakılabilir. Rasim Özdenören de *Ruhun Malzemeleri* adlı kitabındaki aynı başlıklı yazıda bu sorunu irdelemektedir (Özdenören, 1986, 89–96).

su, Tekin'in yaratı sancısı olarak alımlanabilir. Dirmit'in birçok otobiyografik özellikle donatılmışlığının yazarın bu *dürtü*süyle[2] örtüşmesi, kendisiyle yapılan bir röportajın başlığına kadar yansımıştır (Karaosmanoğlu, 1984, 94).

Eser, Atiye'nin ölümü ve Dirmit'in edindiği bazı güçlerle yeni bir hayata yönelmesinin işaretleriyle açık uçlu olarak biter. Atiye; kocası, çocukları Azrail'le kavgaları ile eserin odağında yer almıştır. Alt öyküler, onun üzerinden bütünlüğe kavuşturulur. Dirmit'in bütün uğraşları, Halit'in kuş merakı, Mahmut'un gitarı, Huvat'ın dindarlığı vs., Atiye için kavga nedeni oluşturur. Atiye, aile bireylerinden hiç birisinin, kendi rızası dışında, bir tutkusunun varlığına tahammül etmez. Ailesini, hurafe dolu dünyasıyla yönetmek isteğini ömrünün sonuna, ölüm yatağında Azrail'le pençeleştiği zamana kadar sürdürür.

Roman, tekdüze ilerleyen ve dedikodu düzleminde tıkanıp kalan bir eser değildir. Tekin, kendisine özgü bir bakış açısı geliştirebilmiş, burada da dinamizm yakalayabilmiştir. Eserin anlattığı öykü, sıradan bir köyden kente göç olgusunu yansıtır. Ancak bu sıradanlık, eşyanın tabiatı gereği, onu, XX. yüzyılın ortalarında üçüncü dünya ülkelerini anlatan herhangi bir anlatının yanı başına konmasına olanak sağlar (Akerson, 1984, 65).

Tekin'in anlattığı insan, bireysel ve duygusal olgunluğa erişemediğinden, karakter düzeyinde ele alınmaz. Bu insan, üretici, yaratıcı, deneyim biriktiren değil de, içi şu ya da bu şekilde doldurulabilen ve karikatürize edilmiş bir kalıp gibidir (Akerson, 1984, 65). Eserin çarpıcılığının temelinde, doğal ve içeriden bir anlatıma yer verilmiş olması yatar. Tekin, birinci bölümde anlattıklarına içeriden bakan biri iken, geleneksel alımlama olgusundan ağır bir tempoyla uzaklaşılan ikinci bölümde ise, dışarıdan da bakabilen biri olmaya başlar. Bu durum, diğer roman kişilerinin kısmî de olsa bireylik özelliği kazanmaya, Dirmit'in ise aile ideolojisinin dışına kaymaya başladığı bir sürece denk gelir. Tekin'in başka bir başarısı da, Türk romanında pek de yaygın olmayan bu özgün durum ile ilgili geçişi dinamik bir üslûpla sağlamasındadır.

Romanın doğaüstüne açılan kanalı; zaman, mekân ve insanın verilme biçiminde ifadesini bulur. Zaman, köy cemaatinin yaşam biçimiyle uyumlu olarak; mevsimlerin, ayların, günlerin geçişinin belirtilmesi ve zamana göndermelerin, sıklıkla bir inanışın temsilini de üstlenen üç, yedi, kırk gibi sayılara yapılması ile ifade edilir. Atiye'nin kayıp geçmişine yapılan yolculuk; belirsize yönelir. Atiye tarafından uydurulan düş, rüya ve hurafelerle bezenen bir çıkmazda düğümlenir. Birinci bölümde ana mekân olan Alacüvek köyünde olup bitenler, yakın köylerde de yankı bulur. Sadece bu köyler değil, Alacüvek de mekânsal özellikleriyle belirginleştirilmez. Zaman zaman köyün dışındaki tarla, tepe veya tek tük evlerden söz edilir, ama bu, herhangi bir alt öyküden dolayıdır. Eserin mekânsal muğlâklığı, Aktaş ailesinin göç ettiği kentin anlatımında da kendini gösterir. Bu yeni mekân; sokakları, kahvehanesi, denizi, sinemaları, okulu, sokak eylemleri ile romana giren bir kentin varoşudur. Alacüvek'in; Türkiye'de veya herhangi bir üçüncü dünya ülkesinde rastlanabilecek bir köy görünümünde ve ailenin göç ettiği kentin de aynı özellikte olması, yazarın, mekânı melezleştirmesinden dolayıdır. Kentin herhangi bir kentsel kimlik özelliği belirtilmez. Ro-

2 Tekin'in bu ilk romanının, bir yandan üzerinde yük olmuş geçmişi atarak bir tür arınma ve içinden geldiği kesime borcunu ödeme olarak belirirken, diğer yandan kendini gerçekleştirme, ben'ini inşa etme çabası olduğu söylenebilir.

manda bazı kişilerin yeni özellikler edinme sürecinin anlatımında da benzer durum gözlenir. Sözgelimi Huvat'ın ne zaman okuma yazma öğrendiği, Atiye ile evliliklerinin ne zamandan beri sürdüğü türünden sorular karşılıksız bırakılır. Bu türden bilinçli belirsizlikler; bir yandan eserin yaslandığı, neden sonuç ilişkilerini önemsemeyen, gerçekliği kaba hatlarıyla yansıtmaktan kaçınan kurgulama mantığıyla uyumluluk arz eder, diğer yandan da Tekin'in kişisel dünyasını resmeder. Kendisiyle yapılan bir röportajda, eserlerindeki mekân belirsizliğinin, kendisinin içsel bir durumu olduğunu söyler (Avcı, 1992, 72–73).

Eserin zaman ve mekânının melezleştirilmiş olması, ona yöneltilmiş gerçekçi bakışa nesnel karşılıklar sunamazsa da, asıl kurgulandığı büyülü gerçekçilik açısından anlam kazanır. Büyülü gerçekçi eserlerin belirgin özellikleri şu alıntıda detaylı olarak özetlenmiştir: "Gerçek ve fantezinin bir alaşımı olan büyülü gerçekçilikte, doğrular açıkça gösterilmez. Bunun yerine, karşıtlıklar bir araya getirilerek veya anlatıcı, çoğu zaman romandaki olayları yargılamayan bir tanık durumuna getirerek, yaşananlara içerden ayna tutma yoluyla, yanlışları daha görünür kılar. Latin Amerika tipi büyülü gerçekçilik, folklordan içerik düzeyinde yararlandığı gibi, sözlü edebiyatın anlatım tekniklerini de kullanır. Bunların etkisiyle, kronolojik bir zaman yerine, çevrimsel bir zaman anlayışının baskın olduğu, psikolojik derinlikli roman kişileri yerine daha çok eylemlerine ağırlık verilen karakterlerin kullanıldığı, sözlü edebiyat ürünlerinde olduğu gibi, yer ve zamanın belirsiz bırakıldığı bu yapıtlar, mitlerin, halk hikâyelerinin, destanların, masalların yapısal yanından da yararlanır. Bu yönleriyle büyülü gerçekçi romanlar birebir yansıtmacı bir anlayışın egemen olduğu gerçekçi romanların yer, zaman ve karakter anlayışından ayrılır." (Turgut, 2003, 2). *Sevgili Arsız Ölüm* bir yandan Orta Asya Türk inanışlarına, Türk destanlarına, geleneksel Türk anlatılarına yaslanmasıyla, gelenek içinde anlam kazanır ve bu geleneksel birikimin aktarılmasında Marquéz model olarak seçilerek,[3] klâsik gerçekçi çizginin dışına çıkılır.

Tekin, romanının kişilerini bireylik vasfı ile özellikle donatmamıştır. Kişilerin bir kısmının göze çarpan özellikleri, davranış biçimleri, gerçekçi romanın ölçütlerine vurulduğunda önemli eksiklikler olduğu söylenebilecektir. Kişiler, dışsal gerçeklik içinde yaşanan çatışmaların ürünü olarak doğmadıkları gibi, bir türlü kanlanıp canlanamazlar. İlk çizildikleri zamanki şaşırtıcılığını ve çarpıcılığını iç ilmeklere dönüştürecek kişilik yapısı edinemezler. Bir çırpıda oluşturulup, primitif halleriyle, kendi başlarına bırakılırlar (Gümüş, 1991, 110). Ne var ki romanın atmosferinden de alımlanabileceği üzere, Tekin'in kendini bu teraziyle tartma gibi bir derdi yoktur. Üstelik mantık algılarını öteleyen bazı tutum, davranış ve inançların, bir de anlatıcı tarafından, roman kişilerininkiyle özdeş bir sesle aktarılması, gerçekçi roman okurunun beklentilerini iyiden iyiye açmaza sokar. Bu durum, aynı zamanda geleneksel destan ve meddah anlatıcısının anlattıklarına inanmasındaki tutumun aynısıdır.

---

3 Marquéz'in Tekin'deki etkisi, onun ilk dönem eserleri üzerine yapılan değerlendirmelerde sıklıkla dile getirilir. Kendisi de bu etkiyi doğrular. Bir konuşmada, hem geleneği aktarma, hem de gerçekçilik anlayışının dışına çıkma konusunda ondan yararlandığını söyler: "Göbeği cinlerle kesilmiş bir kızın Marquéz'den etkilenmemesi tuhaf olurdu. Marquéz'in, halkının dünyaya birikimsiz bakmasını anlatmadaki ustalığına, güzelliğine çarpıldım… Coşku ve özgürlük duygusu yarattı bende. Kafamın içinde klasik roman kalıplarını kırmak için müthiş bir çatışma yaşarken bana arka çıktı… Romanım, etkilenmenin nerede başlayıp nerede bitmesi gerektiğine güpgüzel bir örnektir…" (Karaosmanoğlu, 1984, 94).

Eseri bu gözle değerlendiren Cengiz Gündoğdu, Tekin'in; ilk iki romanındaki kişilerine bireylik özelliği kazandırmaktan kaçınmış olmasını, "süregelen şematik bir kanaldan" çıkıp, "başka bir şematik kanala" girmek olarak açıklar (Açıkoturum, 1985, 10). Bu, klasik gerçekçi roman eleştirmeninin haklı olabilecek yaklaşımıdır ancak, eseri kendi gözlüğüne uydurma mantığını dayatma isteğinden ötürü sorunludur. Mustafa Sercan, *Sevgili Arsız Ölüm*'de kişilerin belli bir mesafeden anlatılıyor olmasını, onların boyutsuzluğu biçiminde değerlendirip ve bunun da esere derinlik yokluğu biçiminde yansıdığını öne sürerken Gündoğdu'nun yaklaşımını paylaşmış olur. Sercan'ın ve Gündoğdu'nun bu bakışı, aynı zamanda, hâlâ sanat eserinde somut gerçekliği arayan, sosyolojik ve kısmen de politik durumumuza ilişkin bazı özdeşleştirmeler peşindeki yaygın okur zihniyetine de tercüman olur. Oysa Tekin, bu bakışı özellikle karşılıksız bırakacak romanı ile daha farklı bir dünyanın kapısını aralamaktaydı. Bu aralıktan üç şey okunur:

1. Romanın dili, anlatının ritmi, kullanılan sentaks, kişilerin minyatürleştirilmiş evreni ve esere egemen akıldışı dünya üzerinden, Orta Asya Türk inanışlarına kadar uzanan kültürel bir olay, bir tür Deli Dumrul bilinci gözlenmektedir. Atiye, ailesi ve çevresi üzerinde Şamansı bir rol oynamaktadır. Bu rol, eserin sonlarına doğru görülebileceği üzere, 'yükselme', gökle ilişki kurma, gelecekten haber verme gibi hallerinden de anlaşılacağı üzere, 'seçilmiş' konumuna gelen Dirmit'e, tevarüs etmiştir.

2. Tekin'in birçok konuşmasında annesi başta olmak üzere, babasının ve köylülerinin diline ve kültürüne dayandırdığını söylediği eserin teknik yanı, model olarak, Güney Amerikalı büyülü gerçekçi yazar Gabriel Garcia Marquéz'e dayanır. Ancak esere ruh veren malzeme bütünüyle yerlidir.

3. Tekin ile Marquéz'i yan yana görmemizi sağlayan olgunun; ikisinin de üçüncü dünyalı insanı anlattığı şeklindeki yaklaşım,[4] eserin daha farklı bir okuma biçimini olanaklı kılar. Gerçekte iki yazar da teknolojinin, kent kültürünün ve medenî dünyanın nimetlerinin uzağındaki insanı ele almaları açısından birbirine yakın dururlar. Anlatıcının, kişileri karşısındaki yerine göre ketum veya ironik duruşu, eseri büyülü gerçekçi olarak görmemizi sağlar.

Karakter öğesine yer verilmeyen romanda, kişilerin ruhsal açıdan çözümlenmesine gidilmez, daha çok onların davranışları öne çıkarılır. Birçok durum karşısında ortak davranış sergileyen Alacüvekliler, azgelişmiş birer erişkin görünümündedirler. Bu insanlar, asıl rengini hurafelerden alan ortak inançlarıyla ilgili herhangi bir tereddüt yaşamazlar. Peri kızını ortaklaşa kovarlar, onu ininde birlikte yakarlar, Huvat'ın köye getirdiği yenilikler karşısında ortak tepki geliştirirler. Önemli ölçüde Atiye odaklı hurafelerle yönlendirilen Aktaş ailesinin kişileri, sıklıkla eğilim değiştirmeleri ve çocuksu davranışları ile dikkat çekerler. Baba Huvat[5], hiçbir işte karar kılma-

4 Bu yaklaşım biçimi ilkin Murat Belge, sonra da Fatma Akerson tarafından dile getirilir (Belge, 1984, 27; Akerson, 1984, 65).

5 Türk romanında baba olgusu, Jale Parla'nın Tanzimat romanı üzerine incelemesinde (Parla, 1993) açıkça ortaya konduğu üzere, başından beri sorunsal olarak ele alınır. İlk Türk romanlarında oğullar, gözlerini bütün deneyimsizlikleriyle babasız bir dünyaya açarlar. Nurdan Gürbilek'in, Oğuz Atay'ı odağa alarak Yusuf Atılgan ve Tezer Özlü'deki baba olgusunu Kemalettin Tuğcu romanlarına ve Yeşilçam dramlarına kadar genişleyen bir yelpazede yaptığı çözümleme için bkz: (Gürbilek, 2001, 52–65).

ması, hep çocuksu davranmasıyla, adeta çocuklarına modellik eder. Normalde beceriksiz oldukları söylenemeyecek bu çocuklar, tıpkı babaları gibi kentte hiçbir şekilde tutunamazlar.

Romanda sıklıkla yer verilen cin ve periler sadece yazarın fantezisini değil, Türkiye'nin taşrasında, eserin yazıldığı yıllarda hâlâ yaşandığı söylenebilecek gerçekliklerle de örtüşür. Romanın gerçeğinde cinlerle ilişki, hem öznel düzeyde, hem de toplu halde gerçekleşir. Cinci Memet'in cinler tarafından boğulması, esere sonucu itibariyle yansır. Bayraktar adındaki öğretmen, cinlerce çarpılır, peri kızına sevdalanır. Bir süre sonra aramakta olduğu altınları bulur ve bunu peri kızına verir, sonrasında da onunla evlenir, bir kızı bir de oğlu olur. Buraya kadar olanlar, romandaki yaygın inanışla uyumludur ve esere öznel yaşantılar biçiminde yansır. Çünkü peri kızı, bulunan paralar ve çocuklar romanın gerçeğinde yer almaz. Bunlardan diğer kişilerin anlatımları sayesinde haberdar olunur. Oysa Bayraktar çocuklarını yanına alarak Huvat'ı ziyaret eder. Üstelik buna tanık olan köylüler, madenî paraları elinden alarak onu ağlatır. Böylelikle gerçekdışı bir deneyim toplu halde yaşanır. Benzer durum, peri kızının ininin yakılmasında, inden çıkan dumanın bütün köy kadınlarını dilsizleştirmesinde de gözlenir. Romanın atmosferinin temel belirleyicileri arasında yer alan cinler, periler, Tekin'in çocukluğunun bir yansımasıdır: "Çocukluğum, annemin babamın, komşuların anlattığı cin ve peri masallarıyla, nedenini onlardan bir türlü öğrenemediğim yaşama, düşünme biçimlerine şaşırarak geçti" (Kalkan, 1983). Bu şaşkınlık, Tekin'in sonradan yazacağı romanın malzemesini oluşturacak, 1980'li yıllarda Türk edebiyatı kamuoyuna da yansıyacak ve Tekin'e kanon içinde önemli bir yerin kapısını da aralayacaktır.

Roman kişilerinin düşleri gerçekleşmeyince, kimi durumları gelecek tasarımı biçiminde yaşadıkları, Seyit'in şirket kurma hayali örneğinde verilir. Benzer durum Mahmut'un gece lambası projesinin kısa süre sonra işlemez hale gelmesinin ardından da görülür. Mahmut elle yaptığı gece lambalarını satamayınca, tümünü parka asar. Anlatının akışı, Mahmut'un yaptığı iş ile ilgili doğal olan bir durumun anlatılmasıyla sürmekteyken, ironik olmaksızın anlatılanlar, doğaüstünü devreye sokar: "Mahmut atkestanesine tırmandı. Her ağacın çatal dalına bir gece lambası bıraktı. Kalanları salıncak demirlerine astı. En güzel, en büyük lambayı bekçi kulübesinin damına koydu. Yere atladı. Atlar atlamaz gözünün önüne yedi ayrı renkte ışık patladı. Mahmut gözlerini kısıp bekçi kulübesinin duvarına dayandı. Damdan başına ışık yağdı. Kirpiklerine, ellerine, üstüne başına ışık kondu. Ağaçlardan ışık fışkırdı. Park ışıkla yıkandı. Pırıl pırıl oldu. Parkın aksi göğe vurdu. Mahmut bekçi kulübesiyle birlikte gökte bir koca buluta kondu" (Tekin, 2003, 159).

Başka bir örnekte rüya motifi devreye girer. Hüvat'ın oğlu Seyit sokakta vurulurken, öteden beri kurmayı hayal ettiği şirket ile ilgili gelecek zaman tasarımında düşsel bazı durumlar yaşar. Bu yaşantı onun sokakta kanlar içinde bayılma süreci ile eşzamanlı olarak gerçekleşir. Atiye, Seyit'in sokaktaki durumunu, rüyada eşzamanlı olarak yaşar: "Atiye ansızın rüyadan sıçradı. Seyit'in yatağını korkuyla kontrol etti. Deli gibi durdu. 'Seyit'i vurdular,' diye bağırdı" (Tekin, 2003, 12). Bu sahnede, Seyit'in kan kaybıyla bayılması, kendini kurmayı düşlediği şirketin başında görmesi ve Atiye'nin onun vuruluşunu rüyada yaşaması eşzamanlı olarak cereyan eder.

Atiye'nin Azrail ile ilişkisi de gerçekliği melezleştiren bir yapı sergiler. Azrail zaman zaman yokladığı Atiye'ye bir doktor edasında yaklaşır. Ona hastalıklarını sa-

yar, ömrünün kalmadığını veya yakında biteceğini bildirir. Atiye ise, her defasında sıkı pazarlıklar yaparak onu geri gönderir. Atiye aynı zamanda tanrı ile pazarlığa tutuşur, onunla da kavga eder. Bütün bunlar, romanda yansız bir anlatım tutumuyla verilir.

Hızır'la görüşmesinde anlatıcının tutumu değişir. Hızır'ın genel teamüle aykırı olarak yardım etmeksizin, Atiye'den aldığı ikramlardan sonra, onun bacağını okşamak şeklinde çapkınlık yapması ironik bir hava doğurur.[6]

Cin, peri, Azrail, Hızır gibi tanrı da, eserin gerçekliği içinde yer alır, roman kişisi ile etkileşim içinde gösterilir. Bütün bunlar karşısında yazar ketum bir tutum takınır. Şu paragraf sadece Atiye ile Azrail'in son karşılaşmasını anlatmaz, aynı zamanda Atiye'nin roman boyunca bitmeyen, kronikleşmiş hastalığının geldiği aşamayı bütün trajikliğiyle ortaya koyar: "O gece Azrail, sen oğlunun erkekliğini yoklayınca birden aklıma düştü, ben de bir seni yoklayayım diyerek Atiye'nin yanına geldi. Onu uykusundan sesleyip uyandırdı. Koltuğundan tutup yatağın içine oturttu. Elini, bir Atiye'nin yüreğinin üstüne koydu; bir ciğerinin üstünde gezdirdi. Hırıl hırıl öten nefesini dinledi. Sonra Atiye'ye vaktinin geldiğini bildirdi. Çocuklarını uyandıracak, onlarla sarılıp koklaşacak kadar Atiye'ye zaman verdi. Atiye Azrail'in ellerine sarıldı. Kocasıyla helalleşmeden alıp kendisini götürmemesi için yalvardı. Oğlu Seyit'in askerden gelmesini beklemesini istedi. Ama Azrail Atiye'nin başına gelip gitmekten yorulduğunu öne sürüp isteğini geri çevirdi. Atiye hiç olmazsa Nuğber'e bir haber edilecek kadar ömür diledi. Azrail vakit kalmadığını, yüreğinin kapakçığının artık açılıp kapanmaktan yorulduğunu, birazdan hiç açılmamak üzere kapanacağını Atiye'ye duyurdu. Atiye, 'Kapanmamasının bir çaresi yok mudur?' diye bir umutla sordu. Azrail ona çare bulunsa rahmindeki yaranın büyüyüp yayıldığını, tüm içini sardığını, yaranın onu öbür dünyaya götüreceğini söyleyip elinden artık bir şeyin gelmediğini Atiye'ye bildirdi" (Tekin, 2003, 191–192).

Atiye ile Azrail arasında patlak veren kavgada o, tanrıya isyan eder, işi onu inkâra kadar vardırır. Bu durum "Allah'ın gücüne" gider ve Atiye, "[s]ancılarıyla ve yaralarıyla yaşama" cezası alır. Ama o daha ölmeden, bu dünyada yaptığı gibi, ahiretin de altını üstüne getireceğini söyler. Ölümünden hemen sonra, cenazesine gelenleri saymaya kalkar. Tanrıya karşı geldiği için eli sopalı zebanilerle karşılaşır: "Atiye ilkin hiç o yerli olmadı. Sonra, 'Ne sopasıymış anam bu!' diye yandan aldı. Olmayınca dikine verdi, 'Benim gibi içi yaralı bir kadını dövmek, zebanilere iyi gelmezmiş', dedi" (Tekin, 2003, 218).

Dirmit, romanın sonunda, edindiği yeni yeti ile öte dünyada olan bitenlerden haber vermeye ve duvara konmuş bir işareti karanfile dönüştürmeye başlar. Bu; 'se-

6 Son dönem Türk edebiyatında, Hızır imgesine seküler bir boyut katan yeni bir algıya rastlanmaktadır. Sözgelimi Nazlı Eray'ın *Kuş Kafesindeki Tenor*, (1991) adlı eserindeki "Hızır" başlıklı hikâyede geçen Hızır ile Tekin'in Hızır'ı, bazı tutumları açısından benzerlikler taşır. Aptullah adlı memura ansızın görünen Hızır, onu ancak düşlerde görebileceği bir hayata kavuşturur. Aptullah, sarışın bir kıza da vurgundur. Tek isteği, Hızır'ın kendisine göründüğünü kimseye bildirmemesidir. Zengin bir hayatla gelen sır saklama zorunluluğu, Aptullah'ı ağır bir yükün altında bunaltmaya başlamıştır. Hızır ikinci gelişinde, bir daha gelmeyeceğini söyler ve yardımı keser. Giderayak bir beceriksizliğini de Aptullah'ın yüzüne vurur: "Kızı da ayarlayamadın" (Eray, 1996, 75). Halk anlatılarında yardımseverliği, dini yanı öne çıkan Hızır, burada dönüştürülerek daha dünyevî bir yüze büründürülmüştür.

çilmiş' Dirmit'in gökle, öte dünya ile ilişki halindeki Atiye'nin yerine geçtiği, Şamansal yetiler kazandığı anlamına gelir. "[K]ara nokta" oynayarak annesinin zebanilere karşı geldiğini evdekilere bildirir. Huvat; bu açıklaması üzerine Dirmit'in, aklını kaçıracağını söyleyerek duvara bir işaret koyar. Dirmit'in baktığı bu işaretten "kıpkırmızı bir karanfil" açılır ve Dirmit onu "duvardan alıp göğsüne" takar (Tekin, 2003, 218). Böylelikle Atiye'den boşalan yere emin adımlarla oturacağının haberini de vermiş olur. Dirmit, artık gelecekte insanların kaderini, kentin içini okuyabilecek güçlere erişmiştir. Bu durum, çifte anlamlılık barındırır: Dirmit'in Şamansal güçler edinmiş olması ve yazar olacak olması.

Tekin, kendini Türk edebiyatı *kanon*unun dışında bir yerde konumlandırırken, Türk nesir geleneğinin Dede Korkut, Evliya Çelebi, Aşıkpaşazâde, Koçi Bey gibi isimlerinden yararlandığının bilincindedir. Tekin, klasik romanın; yansıtmak istediği dünya algısına denk düşmediğini kabul eder ve çabasını, "kendi halk edebiyatımızı, kültürümüzü temel alarak yeni bir biçim geliştirme" (Sezer 2002, 18) olarak nitelendirir. Semih Gümüş, onun roman anlayışını değerlendirirken "[h]alk edebiyatının şiirsel ritminden beslenerek kurduğu ve yer yer doğaçtan boşalan bu dilin kuşku duyulamayacak özgünlüğüne karşın, çok boyutlu çağdaş ilişkileri kavrayıp bütüncül bir kurmaca gerçekleştirmesi(ni) olanaksız" bulur ve karşılıklı konuşmalara hiç yer vermemiş olmasını da bunun bir göstergesi olarak görür (1991, 112). Romandaki diyaloglar, Dirmit'in zaman zaman kuşkuşotu, tulumba, kar, gibi insan dışı varlıklarla yaptığı sahte (pseudo) konuşmalardan ibarettir. Bunun dışındaki tüm konuşmalar, yapılan bazı anlatılarda görülebileceği üzere, anlatıcı tarafından dönüştürülerek aktarılır. Yazarın kurduğu dünya ve takındığı tutum, Gümüş'ün beklediği türden çok boyutlu ilişkiler geliştirmeye engeldir.

Tekin, bir açıkoturumda, edebî değerleri karşısına alarak yazmaya başladığını söyler. Asıl sorununu, kendi tarihini araştırma olarak belirtir ve kendini bulunduğu konumun dışında tutar. Sınıfsal olarak geldiği yerin de farkında olarak, kayıp tarihini, "kayıp bir dil" içinden yazmayı seçtiğini söyler (Açıkoturum, 1966, 8). Başka bir konuşmasında da konumunun Türk ya da dünya edebiyatı geleneği dışında bir yerde olduğunu ve mevcut roman geleneğine bağlılık duygusu hissetmediğini söyler.[7] Tekin bu yaklaşımı ile kendisiyle eşzamanlı olarak edebiyat sahnesine çıkan Orhan Pamuk ile benzer tutuma sahip olduğunu gösterir. Edebiyat geleneğiyle hesaplaşması, irdeleme veya eleştirme biçiminde değil, yok sayma biçimindedir (Sezer, 1995, 47). Latife Tekin, yazarlığın, kendine özgü ayrıcalıklar, iktidar talep eden bir konum olmasından dolayı, "hâlâ yoksul bir insan" olarak tanımlanmayı tercih eder. Bu türden bir konumlanmanın gerekçesini, yazarlığın mülkiyet ve iktidar duygusunu içselleştirmeyi gerektirmesine dayandırır (Tekin-Savaşır, 1987, 137). Böylelikle mülkiyeti ve iktidarı reddettiğinin altını çizer. Ancak kanon dışında kalarak var olmayı tercih etmekle, aynı zamanda kendi iktidarını kurma yolunda adım atmış olduğu söylenemez mi? Murat Belge, onun özgünlüğünü; Batıcı-ilerlemeci sorunsalın ve geleneksel 'köy ro-

7 İskender Savaşır'la konuşmasında şunları söyler: "Ya, ben zaten kendimi edebiyat dışı yere koyuyorum. Ben, kendini Türkiye'deki edebiyat serüvenine ya da dünya geleneğine bağlı görerek yazmaya başlamadım ki. Aksine bu geleneği karşıma alarak yazdım; üstelik pek öyle bir duygusal bağ da hissetmeden. Bütün bunlara rağmen niye yazdığım sorusunun da cevabını vermiştim zaten: Yazmayı bizim politik serüvenimizin bir devamı olarak görüyordum" (Tekin- Savaşır, 1987, 137).

manı' sorunsalının bütünüyle dışında bakmasında bulur. Çünkü o, "egemen ideolojinin kalıplarına kapılmadan bakabilmiş"tir (Belge, 1998, 240).

'Kayıp tarih' ve 'kayıp dil' Tekin'in ilk dönem roman anlayışını özetler gibidir. Çocukluk, cinli perili masalların diyarı olan köy, oradan da Orta Asya Türk inanışları, onun eserine bu iki kaybın izini sürerken girer.

Olağanüstü, fantezi, hurafe, saçma türü öğeleri okuyan okur, roman kişileri gibi bunların gerçekliğini sorgulamaz. Romanın saçma olanla iç içe yürüyen atmosferinin şaşkınlığa neden olmamasında, yazarın yarattığı atmosferin, *Dede Korkut Hikâyeleri* geleneğinden dolayı tanıdık olmasındandır. *Sevgili Arsız Ölüm*'ün bir damarı da "Bamsı Beyrek," "Deli Dumrul," "Boğaç Han" "Tepegöz" hikâyelerinden beslenir. Eserdeki fantezi öğeleri, anılan hikâyelerde geçen bu türden öğelerin yeniden, ama Tekin'in üslûbuyla yazılmasından ibarettir (Aslan, 2005). Rüzgârla, dağlarla, bitkilerle konuşulması, *Sevgili Arsız Ölüm* ile *Dede Korkut Hikâyeleri* arasındaki başka bir benzerliği verir. Dirmit köyde iken tulumbayla, rüzgârla ve gülle, kentte ise kuşkuşotuyla konuşur. Benzer durum *Dede Korkut Hikâyeleri*'nde de görülür. Sözgelimi güçsüzlük duygusu, kişileri insan dışı varlıklarla iletişime itekler. Salur Kazan av dönüşü evinin yağmalandığını görünce, toprakla, suyla, köpekle konuşur. Uruz, düşmanlarınca tutuklanmadan önce bir ağaçla konuşmak ister. Dirse Han'ın karısı, oğlunu yerde, kanlar içinde görünce Kazılık dağına bağırır. *Sevgili Arsız Ölüm*'deki konuşmalarda, konuşulanlar karşılık verir ve konuşma sahte diyalog tarzında iken, *Dede Korkut Hikâyeleri*'ndekiler monolog tarzındadır (Aslan, 2005).

Sonuç olarak Tekin'in, kendi evinde konuşulan Türkçeyi, müzikal etkisiyle kullandığı söylenebilir. Bu dil, *Dede Korkut Hikâyeleri*'ndeki Evliya Çelebi *Seyahatname*'sindeki Türkçe ile yakın organik bağlara sahiptir. Attilâ İlhan'ın "taptaze bir hava estirmişsin" (İlhan, 1984, 80) sözleri, bu dilin çağdaş anlatıya olan bağlantısını ifade eder. Tekin, Türkiye'de uzun bir süre var olmuş ama ürün düzeyine yükselmemiş bir birikimden gelir. Bu, 1960'lardan beri süregelen toplumsal değişimin kültürel birikiminin bir sonucudur. Teknik açıdan da Latin Amerika çıkışlı büyülü gerçekçi romandan beslenir ve kurduğu evren itibariyle resim, sanatını, sözgelimi Mark Chagall'ı akla getirir. Tekin, içinden geldiği sosyal konumu "kayıp tarih" ve "kayıp dil" olarak niteler ve bu iki kaybın izinden yazar. Bu durum onun hem geçmişe bakışını, hem de roman anlayışını açığa vurur. Tekin'in kurguladığı dünya, Türkiye'nin taşrasında konumlanır ve bu yanıyla üçüncü dünyalılığa bağlanır. Tekin, köylülüğün iç dünyasını bireysellikte değil, genel bilinçlilik eğiliminde aramakla, Yaşar Kemal'in Türk romanında başlattığı olguyu sürdürdüğünü ortaya koyar. Geleneksel halk hikâyesiyle, modern romanı kaynaştırmasıyla özgün bir çizgi yakalar. Tekin folklorik malzemeye yaslanır ve doğaüstünü yargılamaz. Onda olağanüstü ile gündelik yaşam gerçekliği iç içedir. Anlatıcı da, roman kişileri gibi bu durumu yadırgamaz. Tekin'in eseri, 1980'lerdeki Türk romanı için özgün bir örnek oluşturur.

Kaynakça

AÇIKOTURUM (1995). "*Latife Tekin'in Romanlarında Geçekçilik*", Katılanlar: C. Gündoğdu, M. Sercan, A. Birkiye, **Varlık**, (933), Haziran.

AÇIKOTURUM (1996). "*Genç Romanımız*", (Yöneten: H. B. Kahraman). Katılanlar: A. Altan, L. Tekin, M. Eroğlu, **Gösteri**, (64), Mart.

AKERSON, Fatma (1984). "*Alacüvek Cinleriyle İstanbul Cinleri Karşı Karşıya: 'Sevgili Arsız Ölüm' Üstüne Bir Yorum Denemesi*", **Çağdaş Eleştiri**, (3), Mart.

ASLAN, Sema (2005). "*Reflections From The Turkish Narrative Tradition: From Dede Korkut To Latife Tekin*", **http://www.baskent.edu.tr/~amer/res/sema.htm**., 7 Ağustos 2005.

AVCI, Zeynep (1992). "*Bu Şehir Bize Üzgün…*", (Röp.), **İstanbul**, (1), Nisan.

BELGE, Murat (1984). "*Sevgili Arsız Ölüm*", **Milliyet Sanat**, (88) 15 Ocak.

BELGE, Murat (1998). "*Türk Roman Geleneği ve Sevgili Arsız Ölüm*", **Edebiyat Üstüne Yazılar**, İletişim Yayınları, İstanbul.

ERAY, Nazlı (1996). **Kuş Kafesindeki Tenor Radyo İçin Gece Düşleri Öyküler**, Can Yayınları. İstanbul.

GÜMÜŞ, Semih (1991). **Roman Kitabı**, Adam Yayıncılık, İstanbul.

GÜRBİLEK, Nurdan (2001). "*Azgelişmiş Babalar*", **Kötü Çocuk Türk**, Metis Yayınları, İstanbul.

İLHAN, Attilâ (1984). "*Lâtife'ye Mektup*", **Sanat Olayı**, (20), Ocak.

KALKAN, Şenay (1983). "*İlk Romanı 'Sevgili Arsız Ölüm'le Dikkati Çeken Latife Tekin: 'Aslında Roman Yazmak İstemiyorum'*", (Röp.), **Cumhuriyet**, 1 Aralık.

KARAOSMANOĞLU, Ülkü (1984). "*Dirmit'le 'Sevgili Arsız Ölüm'ü Değerlendirdik*", (Röp.), **Sanat Olayı**, (20), Ocak.

ÖKTEMGİL TURGUT, Canan (2003). **Lâtife Tekin'in Yapıtlarında Büyülü Gerçekçilik**, Bilkent Üniversitesi Ekonomik ve Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÖZDENÖREN, Rasim (1986). "*Ruhun Malzemeleri*", **Ruhun Malzemeleri**, Risâle Yayınları, İstanbul.

PARLA, Jale (1993). **Babalar ve Oğullar Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri**, İletişim Yayınları, İstanbul.

SEZER, Sennur (1995). "*Sevgili Arsız Ölüm'den Aşk İşaretleri'ne Latife Tekin'in Anlatısının Dil ve Çerçevesi*", **Varlık**, (1055), Aralık.

SEZER, Sennur (2002). "*Latife Tekin: Dil ve Masumiyet*", **Evrensel Kültür**, (127), Temmuz.

TEKİN, Latife (2003). **Sevgili Arsız Ölüm**, Everest Yayınları, 17. baskı, İstanbul.

TEKİN, Latife; İskender Savaşır (1987). "*Yazı ve Yoksulluk*", (Söyleşi), **Defter**, (1), Ekim-Kasım.

REALISM, TRADITION AND NOVELTY IN THE NOVEL *DEAR SHAMELESS DEATH*

Seyit Battal UĞURLU*

Abstract

Latife Tekin has written a novel handling rural-urban dualism in a refreshed but different point of view, and thus she bore her mark to the 1980's Turkish literature as well as maintaining this theme in two of her novels written later. This work, embellished with an autobiographical motive, chooses its subject matter from the migratory Aktaş family from the village to an urban area, its annihilation in aberrant relationships and its alienation in the midst of such an aberration. The process of authorship of the protagonist Dirmit, who was endowed with a representation of the self of the author, is realised with this process. The inner world of each character peculiar to the extraordinariness of each person helps reconstruct the narrating possibilities and a mode of language transformed into a structural element. The novel is rendered realistic when combined with Latin American literature set in the third world milieu in terms of the habitual missing of a father, his transfer of the instruments of the civilized world to the rural area eking a life of irrationality, a mother who has constant biddings with Azrail in the face of death, a daughter who has constructed a world of animated and inanimated objects. This novel is not only plotted with a poetically inner voice, but it is strengthed with a rich observation and popular narrations. The *Dear Shameless Death*, is recounted as not limited with change of setting and migration, but employs the selfhood problematic of the individual as well as different introspections touching on different themes. This article has been focused on the novel and different aspects to Turkish novel within the context of tradition and realism.

Key Words: Latife Tekin, *Dear Shameless Death*, Turkish novel, realism, magical realism, folk narratives

* Assistant Professor; Yuzuncu Yıl University, Faculty of Arts and Science, Deparment of Turkish Language and Literature/Van

REŞİT'İN *NAZARİYYAT-I EDEBİYYE*Sİ

Oğuz ÖCAL*

Özet

Nazariyyat-ı Edebiyye, Hippolite Taine'in tenkide dair görüşlerini edebiyat nazariyatı alanına taşıyan bir retorik ve edebiyat nazariyatıdır. Eser, bundan başka eski belâgata has ıstılahları yeni bir içerikle modernleştirir. Servet-i Fünûn neslinin tenkide dair görüşlerini edebiyat nazariyatı alanına taşır. Ayrıca yeni bir anlayışa göre yazılan *Talîm-i Edebiyatı* ve takipçilerini, nazarî bahislerde geliştirir. Bütünüyle eser, *Talîm-i Edebiyat*'ın açtığı çığırı, Servet-i Fünûn neslinin teorik birikiminden de istifade ederek geliştiren bir retorik ve edebiyat nazariyatıdır.

Bu çalışmada *Nazariyyat-ı Edebiyye* evvela tanıtılacak, daha sonra edebiyat nazariyatı alanına getirdiği yenilikler açısından değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Reşit (Ahmet Reşit Rey), Nazariyyat-ı Edebiyye, Hippolite Taine, belâgat, retorik, edebiyat teorisi

Giriş

Avrupaî manâda ilk ürününü, 1871'de Süleyman Paşanın *Mebâni'l-İnşâ* adlı eseriyle veren edebiyat nazariyatımız, 1882'de *Talîm-i Edebiyat*'ın yayınlamasıyla yeni bir anlayışa kavuşur. Bu eserle birlikte eski şekilci zihniyet yerini, yeni edebiyata has muhtevacı bir anlayışa bırakır. Edebiyat nazariyatımız, Recaizade Mahmut Ekrem'in açtığı bu yolda zamanın akışına paralel olarak zenginleşir. II. Meşrutiyet'in idrak edildiği yıllarda sayı olarak azımsanmayacak kadar çoğalır. Nazariyat alanında görülen bu sayı artışı, özellikle Süleyman Fehmi'nin 1325 yılında yayınlanan ve *Talîm-i Edebiyat*'ı gerek başvurulan kaynakları, gerekse getirdiği anlayışı ile geliştiren *Edebiyat* adlı eseriyle nitelik bakımından da zenginleşir (Yetiş, 1996, 611). Edebiyat nazariyatımız, ancak bu eserden üç sene sonra yayınlanan *Nazariyyat-ı Edebiyye* ile devri için son derece modern kabul edilebilecek olan bir edebiyat nazariyatı anlayışına kavuşur. *Nazariyyat-ı Edebiyye*, retorik ve edebiyat nazariyatı tarihimiz için pozitivist estetikte temelini bulan yöntemi, eski belâgatın ıstılahlarını içerik olarak yenileyişi ve Servet-i Fünûn neslinin tenkide dair görüşlerini tashih ve tadillerle edebiyat nazariyatına kazandırması bakımından ehemmiyetlidir. Kazım Yetiş, yayınlanmış retorik ve edebiyat nazariyatlarının bibliyografyalarından bahsederken, *Nazariyyat-ı Edebiyye*'nin yeni bir anlayışla yazıldığını, eserin bilhassa bugün dahi istifade edilecek bir nitelikte olduğunu belirtmiştir (Yetiş, 1987, 392). Bu yazıda, devri için son derece modern bir anlayışla kaleme alınan *Nazariyyat-ı Edebiyye*, evvela tanıtılacak, daha sonra edebiyat nazariyatımıza getirdiği yenilikler açısından değerlendirilecektir.

* Arş. Gör.; Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kırıkkale

Nazariyyat-ı Edebiyye, *"H. Nazım"* müstearıyla Servet-i Fünûn nesliyle birlikte fikrî ve edebî faaliyette bulunan Ahmet Reşit Rey'in Galatasaray Sultanîsi'nde okuttuğu ders notlarının bir araya getirilmesinden oluşur. Ahmet Reşit'in bu okulda yaklaşık iki yıl süren hocalığının mahsulü olan eser, iki müstakil ciltten oluşur; Recaizade M. Ekrem'e ithaf edilmiştir. Ahmet Reşit, *Canlı Tarihler* ismini taşıyan hatıratında, Tevfik Fikret'in Galatasaray Sultanîsi'nden istifasından sonra onun boşluğunu doldurmak için bu okula hoca tayin edildiğini belirtir. Eserini Galatasaray Sultanîsi müdürü Salih Ali Beyin isteği üzerine, öğrencilerde eksikliğini hissettiği edebiyat nazariyatı ihtiyacını karşılamak için 1327'de kaleme aldığını, bir sene sonra da yayınladığını söyler (Rey, 1946, 337).

Nazariyyat-ı Edebiyye, *"İfade-yi Mahsûsa"*dan sonra yer alan bir *"Dibâce"*yle başlar. İki ciltten oluşan eser, müstakil ve birbirini takip eden *"Beyân"*, *"Meânî"* ve *"Bedî"* başlığını taşıyan üç bölümden oluşur. Reşit, eserin birinci cildinde *"Beyân"* ve *"Meânî"*yi, ikinci cildinde[1] ise *"Bedî"*i ele alır. İki ciltten oluşan eser, bir retorik midir, edebiyat nazariyatı mıdır? Cuddon, retoriği *"özellikle hitabet alanında sözlü ve yazılı olarak karşımızdakini ikna edebilmek için dili kullanma sanatı"* olarak tanımlar (Cuddon, 1985, 570). Edebiyat nazariyatı, edebiyat teorisi ise R. Wellek tarafından *"edebiyat ilkeleri, kategorileri, ölçütleri"*nin incelenmesi olarak tarif edilir (Wellek-Warren, 2001, 25). Kazım Yetiş ise retoriğin genel olarak iyi, doğru ve güzel yazma ile ilgili olduğunu söyler; edebiyat nazariyatının ise edebiyatın yazma ve kültür olarak bütün alanlarını içine alan, onlarla ilgili nazarî bilgileri ihtiva eden görüşler, düşünüşler bütünü olduğunu belirtir (Yetiş, 1996, XX). Bu son iki tanımdan hareketle bakılırsa *Nazariyyat-ı Edebiyye*, hem edebiyata ait nazarî bilgileri içeren bir edebiyat nazariyatıdır, hem de taşıdığı nazarî dikkatleriyle iyi ve güzel yazmanın kurallarını gösteren bir retorik kitabıdır. Nitekim Reşit, eserine yazdığı önsözde, edebiyat nazariyatını *"edebiyâta ait kavâid ve izahât-ı nazariyye"* olarak tanımlar. Nazarî bilgilerin hem retoriği, hem de edebiyat nazariyatını ilgi alanı içine alan iki aslî fonksiyonunun olduğunu belirtir. Ona göre edebiyat nazariyatının ilk fonksiyonu, yaratıcı konumundaki sanatkâra, iyi ve doğru yazmanın kaidelerini öğreterek *"ibdâ' faaliyeti"* için geçirilmesi zarurî olan taklit aşamasını atlatmakta yardımcı olmaktır. Bu, eserin retorikle ilgili fonksiyonudur. Yazar için nazarî bilgilerin öncelikli fonksiyonu ise tenkit faaliyetinde bulunacak genç zihinlere, bir edebî eserin takdir ve temyizinin nasıl yapılacağını göstermesi; tenkit için gerekli olan teorik zemini öğretmesi, dolayısıyla bir edebiyat nazariyatı olmasıdır (Reşit, 1328a, 7-8).

Yöntemi, Tertibi

Nazariyyat-ı Edebiyye, yöntemi, tenkitte takip edilen yolu itibariyle edebiyat, (esası teessür olan) bir his ve hayalin muhataba/alıcıya haz veya elem vermek (tees-

1 Reşit, eserinin ikinci cildinde, *"Bedî"* bahsinden hemen önce ilk cildin başlıklarından birisi olan *"Beyân"*ı, ikinci bir başlık olarak yeniden kullanır. Aslında basit bir tasnif hatası gibi görünen bu tekrar, eserin üç kısımdan oluşan genel yapısını bozacak nitelikte değildir. Çünkü *"Beyân"* ve *"Meânî"* bahislerinde üslûbun şekle ve manâya ait özelliklerinden bahseden yazar, üslûbun bu iki bölümünü de içine alan genel özelliklerini daha sonra ifade ederek ortaya çıkabilecek bir karışıklığı engellemiştir. Biz bunu elimizde kesin bir delil olmadığı için hem mektebin programından kaynaklanan bir problem, hem de mevzuun bir gereği olarak yorumluyoruz.

sür uyandırmak) gayesiyle üslûp vasıtasıyla ifadesidir,[2] tanımını esas alan bir anlayışın ürünüdür. Bu tanımda mündemiç olan iki unsur vardır: Birisi his ve hayal, diğeri üslûp/şekil. His ve hayal, dış dünyayla temasta olan yazarın duyduğu aslî teessürdür. Sanatçı mahiyeti bir teessür olan bu his ve hayali, temel vasıtası üslûpla taklit eder, bir benzerini oluşturur. Üslûp, bunun için sanatçının ilk teessürünü kelime ve cümleyle temsil eden *"şekl-i haricî"* dir. O, birbirine bir kağıdın ön ve arka yüzü kadar bağlı olan şekil ve içerik unsurundan oluşur. Şekil, yazarın zihninde oluşan hayal ve hissi kelime, cümle ve tertip şekilleriyle taklit eden unsurdur. İçerik, Reşit'in ifadesiyle mevzû ise şekil tarafından taşınan, temsil edilen his ve hayaldir. Kısaca edebiyatı bir üslûp, üslûbu da şekil ve içerik adını taşıyan iki esas kısma ayıran Reşit, bu tanımı ve ayrımı esas alan edebiyat nazariyatını *"Beyân, Meânî ve Bedî'"* başlıklarını taşıyan üç kısma ayırır. Edebiyat nazariyatının *"Beyân"* ve *"Meânî"* bahisleri, edebî ifadeyi fasîh ve belîğ kılan kelime, cümle ve tertip şekillerini ele alır. Bu iki kısım, his ve hayali somutlaştıran, dışlaştıran şekle ve manâya ait hususiyetleri inceler. *"Beyân"*, ifadenin fesâhatını sağlayan kuralları ve üslûbun genel özelliklerini; *"Meânî"*, fesâhatı temin edilmiş ifadeyi belîğ kılan kuralları ele alır. Bütünüyle belâgatı konu edinir. *"Bedî'"* bahsi ise *"Beyân"* ve *"Meânî"* bahislerinin konusu olan şekil ve tertiplerle taşınan, temsil edilen his ve hayali (mevzuu, içeriği, vasf-ı esasiyi) ele alır. His ve hayalin mahiyetine ve gayesine dair nazarî bilgileri içerir.

Edebiyatı bir üslûp, üslûbu da şekil ve içerik olarak iki esas tabakaya ayıran bu nazariye, tenkit için bir kılavuz, bir yol, bir metottur. Bu metodu benimseyen tenkitçi, eseri değerlendirmek için geniş bir edebî birikim yahut *"zevk-i selim"* sahibi olmak, objektif davranmak gibi tâlî şartlara sahip olmanın yanında evvela eserde anlatılan şeyi çok iyi anlamalıdır (Reşit, 1328b, 161-162). O, daha sonra *"Beyân"* ve *"Meânî"* den gelen bilgiler ışığında, ifade ile taklit edilen his ve hayalin, anlatılan şeyin fasîh ve belîğ ifade edilip edilmediği tespit eder. Diğer bir ifadeyle içeriğin ilk ve en üstte bulunan tabaka (üslûp) tarafından ne kadar taşındığını veya taşınamadığını belirler. İfadeyi en üstte bulunan tabakası olan üslûbu açısından inceler.

Tenkitçi ikinci aşamada ise eserin üslûp tarafından taşınan ve ikinci tabakası olan his ve hayali ele alır. *"Bedî'"* den gelen bilgiler vasıtasıyla üslûpla somutlaştırılan, yansıtılan his ve hayalin veya *"vasf-ı esasî"* nin müessiri, muhiti, cemiyeti, asrı, ırkı

---

2 Reşit, eserinin merkezinde yer alan bu tanımı, H. Taine'in *Estetik* adlı eserinde ortaya koyduğu *"sanat, bir vasf-ı esasînin taklididir"* görüşüne *"teessür"* unsurunu ilave ederek oluşturur. O bu maksatla eserinin *"Bedî'"* bahsinde evvela H. Taine'in sanatın mahiyeti ve gayesine dair ortaya koyduğu düşünceleri özetler. Daha sonra H. Taine'in sanatı açıklamak için kullandığı *"vasf-ı esasî"* terimine *"teessür"* unsurunu ilave ederek sanatı, *"teessürden münbâis ve müvellidi teessür"* olarak tanımlar (Reşit, 1328b, 72). Bunun daha açık bir dille ifadesi ise şudur: Sanat, vasf-ı esasîsi teessür olan, gayesi teessür uyandırmak olan bir vasıtadır. Veyahut sanat dış dünyayla temasta olan bir sanatkarın aslî teessürünü (haz ve elemin ürünü olan, haz ve elem vermek gayesiyle ifade edilen his ve hayal) uygun kelime ve cümle ile taklit ederek muhatapta teessür uyandırmayı amaçlayan ifadedir.
H. Taine, hem Servet-i Fünûn neslinin, hem de neslinin görüşlerini edebiyat nazariyatına taşıyan Reşit'in tenkide dair görüşlerinden en çok istifade ettiği estetikçidir. Bunun için Taine, Servet-i Fünûn neslinin de, Reşit'in de müşterek kaynağıdır. Taine ve tenkide dair görüşleri hakkında daha fazla bilgi için bakınız: (Ahmed Şuayb (1329) *Hayat ve Kitaplar*, İstanbul: 9-200; Berna Moran (1994) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, Cem Yayınları, İstanbul: 74-77; Ercilasun, 1993: 87-98; 101-102; 106-107; 109-113; 119-120; 125-127; Reşit, 1328b, 60-68; 101-107.

yansıtıp yansıtmadığını inceler. His ve hayalin moda bir anlayışı mı, yoksa şeylere ait müşterek duygu ve hayali mi ifade ettiğini belirler. Yansıyan bu *"vasf-ı esasî"*nin derin mi, sığ mı; sağlam mı, zayıf mı olduğunu tespit eder. Böylece edebî eserin[3] -şiirin- üslûptan öze giden bir çalışma ile gerçek değeri belirlenmiş olur.

Hülasa edersek tenkitçi, *"Beyân"* ve *"Meânî"*den gelen, üslûba ait bilgileri içeren nazarî birikimi kullanarak sanatçının zihnine doğan, ifadeyle taklit edilen *"vasf-ı esasî"*nin üslûpla fasîh ve belîğ bir şekilde ifade edilip edilmediğini belirler. *"Bedî"*e ait bilgiler vasıtasıyla da *"vasf-ı esasî"*nin basit mi derin mi, sağlam mı zayıf mı olduğunu; yazarı, cemiyeti, muhiti, ırkı ve asrı yansıtıp yansıtmadığını tespit eder. Böylece şekil ve muhtevadan oluşmuş olan edebî ifade, en dış tabakası olan üslûbundan en derin tabakası olan içeriğine giden bir çalışmayla incelenmiş olur.

Aslî Kısımları

Nazariyyat-ı Edebiyye, yukarıda kısaca değindiğimiz gibi tenkit faaliyetinde bulunacak kişilerin çalışma tarzı göz önünde bulundurularak tasnif edilmiş; *"Beyân"*, *"Meânî"* ve *"Bedî"* başlığını taşıyan üç kısma ayrılmıştır. Eser, fesâhatın konu edindiği *"Beyân"* bahsiyle başlar. Reşit, üslûbun ilk özelliği olarak sunduğu *"Beyân" (Kavâid-i Fesâhat)* bahsinde, evvela eski belâgatın son temsilcilerinden Cevdet Paşa ile yeni anlayışın öncüsü Recaizade M. Ekrem'in fesâhat için yaptıkları tanımları birleştirerek bir fesâhat tanımına ulaşır. *"Beyân"*ı *"ifade"* karşılığı kullandığını belirtir, edebî ifadenin iletişimi sağlamak, haz veya elem vermekten müteşekkil iki esas gayesinin olduğunu söyler. Reşit, bu iki amacı yerine getirmeyi gaye edinen fesâhatı, birisi bütün ifade tarzları, diğeri sadece edebî ifade için gerekli olan iki kısma ayırır: İlkine, *"Levâzım-ı fesâhat"* ismini verir. İkincisini, *"Mehâsin-i fesâhat"* olarak nitelendirir. O, *"Levâzım-ı fesâhat"* başlığı altında, *"sıhhat-ı ifade"* ve *"mutâbakat-ı elfâz"* gibi Recaizade M. Ekrem'in fesâhat için gerekli gördüğü ifadeyi hatalardan arındırma yollarına değinir. İfadenin ilk gayesini yerine getirebilmesi için kelime ve cümle seviyesinde yapılması gerekenleri açıklar. *"Mehâsin-i fesâhat"* bahsinde ise evvela edebî ifadeyi ahenk bakımından zenginleştiren *"intihâb-ı kelimât, icâd ve tervîc-i elfâz, itilâf-ı elfâz, muvâfakat-ı beyân"* gibi *"umumî"* kurallara temas eder. Sonra bütün edebî ifadeler için şart olmayan *"ahenk-i taklidî, nazm, sec', nidâ, tekrîr"* gibi *"hususî"* ahenk vasıtalarına değinir.

O, bu bahiste özellikle ilk kez Recaizade M. Ekrem tarafından ortaya konulan ve Servet-i Fünûn neslince benimsenen "*Nasıl vezin ve kafiyeli her şey şiir sayılmıyorsa, şiir için vezin ve kafiye şart da değildir"* (Ercilasun, 1993, 151; Parlatır, 1983, 80) görüşünden kalkarak *"nazm"*ı, *"hususî"* bir ahenk vasıtası olarak değerlendirir. Bu dikkatle nazmı tanıtır. Sırayla vezin ve kafiyeye temas eder. Vezin bahsinde, evvela edebiyatçılarımız tarafından az kullanılan hece veznine değinir. Daha sonra aruzu ele alır. Türkçe, Arapça ve Farsça hece çeşitlerinden bahseder. Türkçe'de kullanılan en önem-

3 *Nazariyyât-ı Edebiyye*, Reşit'in de ifade ettiği gibi genel olarak edebî tür ayrımı olmadan edebiyat manâsında kullanılan *"şiir"*e (Reşit, 1328b, 70), özel anlamda *"neşîde tarz-ı edebîsi"*ne dair nazarî açıklamaları ihtiva eden bir eserdir. Reşit, eserinin *"Mevzua nisbetle üslûb"* başlıklı kısmında, türlere göre değişen üslûptan bahsederken *"Şimdiye kadar üslûb hakkında bahsettiğimiz nazariyyât-ı edebiyyenin hemen kaffesi bilhassa neşîdeye aittir"* (Reşit, 1328b, 149) der. *Nazariyyât-ı Edebiyye*, bunun için genelde edebiyata, özelde ise şiire ait nazarî açıklamaları ihtiva eden bir edebiyat nazariyatıdır. Recaizade M. Ekrem de muhtelif yazılarında, teorik meseleler üzerinde dururken edebiyat kavramıyla şiiri, şiir deyince edebiyatı anlatmak ister (Parlatır, 1983, 60).

li yirmi aruz kalıbını örneklerle açıklar. Bir ahenk vasıtası olan, ifadeyi ahenk bakımından zenginleştiren kafiyeye değinir. Belli başlı nazım şekillerini tanıtır. *"Vezin ve kafiyenin fevâidi"* başlığı altında, bir heyecanın ürünü olan şiirin *"sükûnet ve muhâkemeye istinâd eden lisân-ı nesirden ziyade müteheyyiç ve mütemevviç bir şekil gösteren nazm ile i'tilâf"* (Reşit, 1328a, 119) ettiğini belirtir. Nazmın bundan dolayı şiir için ehemmiyetli olduğunu söyler. Ancak şairin ifadesini ahenk bakımından zenginleştirmek için *"şiirin en yüksek beyân-ı mûsikîsi"* olan vezin ve kafiyenin sağladığı ahenk imkânından yararlanması gerektiğini belirtir. O, bundan sonra nesirde kafiye demek olan ve eski nesrin temelini oluşturan sec'i tanıtır, eleştirir. Takip eden kısımda Recaizade M. Ekrem ve onu takip eden nazariyatçılarca birer edebî sanat olarak nitelendirilen,[4] gayesi vurgularla *"dikkati tezyîd"* etmek olan nidâ ile tekrîre temas eder. *"İnşâd"* başlığı altında ise bir edebî eserin nasıl iyi ve doğru okunacağına değinir.

Reşit, *"Meânî" (Kavâid-i Belâgat)* başlığını taşıyan ikinci bölümde ise üslûbu (ifade) zenginleştiren, *"belîğ kılan" "umumî"* tertip şekilleri ile *"hususî usûl"* olarak kabul ettiği mecazları konu edinir. Bu bahiste evvela, eski belâgatın son temsilcilerinden Ahmet Cevdet Paşa ve Muallim Naci'nin belâgata ait görüşlerini ele alır, onları nedenleri belirterek çürütür. Üslûbun temel gayesi olarak belirttiği vuzûh -Recaizade M. Ekrem'de hakikate ve tabiata uygunluk olarak ifade edilen prensip[5]- şartını göz önünde tutarak bir belâgat tanımı yapar. Daha sonra genel olarak belâgat için bir kayıt olarak gösterdiği *"vuzûh-ı manâ, vuzûh-ı hiss ü hayal ve vuzûh-ı delâlet"* olmak üzere üçe ayrılan vuzûha değinir. Hususen *"vuzûh-ı delâlet"* ve bu tamlamada yer edinen *"delâlet"* kelimesi üzerinde durur. *"Delâlet"*, genel olarak bir şeyi taşıyan, temsil eden ve işaret eden vasıtanın taşımakla, temsil etmekle ve işaret etmekle vazifeli olduğu şeyi taşıması, temsil etmesi ve işaret etmesidir. *"Delâlet-i vaziyye ve ârızıyye"* olmak üzere ikiye ayrılır. *"Delâlet-i vaziyye"*, kısaca kelimenin resmetmekle vazifeli olduğu şeyi resmetmesi; *"delâlet-i ârızıyye"* ise kelimenin bir başka şeyi resmetmesi, işaret etmesidir. Reşit'e göre kelime eğer delâletin ilk çeşidine sahip olursa gerçek anlamda, ikincisine sahip olursa mecazî manâda kullanılmıştır. Reşit, hakikat ile mecaz arasındaki farkı delâlet etrafında açıkladıktan sonra, takip eden kısımda belâgat bahsine geçer, onu *"umumî"* ve *"hususî"* olmak üzere iki kısma ayırır. Evvela bütün ifade çeşitleri

---

4 Nidâ ve tekrîr, gerek *Talîm-i Edebiyât*'ta, gerekse onu takip eden eserlerde bir sanat olarak nitelendirilmiştir. Nidâ, *Talîm-i Edebiyat*'ta şiddetli ruh hallerinin ifadesinde kullanılan bir *"mecaz"* olarak nitelendirilir (Recaizade M. Ekrem, 1299, 310). Tekrîr ise *"ifâdeye daha ziyâde vuzûh, daha ziyade şiddet, daha ziyade tesir bahşeylemek."* (Recaizade M. Ekrem, 1299, 320) olarak tanımlanan bir edebî sanattır. *Edebiyat*'ta da tekrîre madde başlığı açılarak onun bir mecaz olduğu belirtilmiştir. Nidâ ise tekrîr madde başlığı altında ele alınarak tekrîr ile nidânın *"bir heyecana bağlı olarak doğduğu belirtilmiş"*, heyecana bağlı bir sanat olduğu vurgulanmıştır (Süleyman Fehmi, 1325, 277-280). Gerek *Talîm-i Edebiyat*'ta, gerekse *Edebiyat*'ta birer sanat olarak nitelendirilen bu iki terimi, Reşit bir sanat olarak değil alıcının dikkatini tezyit eden birer vasıta olarak nitelendirir. Onları *"mehâsin-i fesâhat"* bahsinin bütün edebî ifadeler için gerekli olmayan kuralları bahsine dahil eder (Reşit, 1328a, 126-128). Bu tasnif yenidir.

5 *Talîm-i Edebiyat*'ın bütün izahları, ele alınan maddeleri Lefranc'tan gelen *"hakikat ve tabiat"a* uygunluk prensibine dayandırılmıştır (Yetiş, 1996, 133). *Nazariyyât-ı Edebiyye* ise bütün izahlarını, *Talîm-i Edebiyat*'ın bu temel kriterini hem devam ettiren, hem de geliştiren *"vuzûh"* şartına dayandırır. Reşit, eserinin hemen bütün maddelerini, vuzûhun üç çeşidi olan *"vuzûh-ı manâ, vuzûh-ı hiss ü hayâl ve vuzûh-ı delâlet"*e uygunluk şartını göz önünde tutarak açıklar. Bunun için *Talîm-i Edebiyat*'ta sistemleştirilen yeni anlayış, *Nazariyyât-ı Edebiyye*'de gelişerek varlığını sürdürür.

için şart olan *"belâgatın umumî hususiyetleri"*ne temas eder. Sonra bütün bir *"Menâî" (Kavâid-i Belâgat)* bahsinin esasını oluşturan, *"belâgatın hususî usûlü"* olarak nitelendirdiği mecazlara değinir.

Reşit, eserinin ilk cildinde *"Beyân"* ve *"Meânî"* bahisleriyle edebî ifadeyi fasîh ve belîğ kılan kuralları ele almıştır. O, ikinci ciltte ise *"Bedî'"* bahsinden hemen önce ikinci kez kullanılan *"Beyân" (Kavâid-i Fesâhat)* başlığı altında üslûbun daha genel özeliklerine temas eder. Bu bahiste evvela bir üslûp tanımı yapar. Ona göre üslûp, yaratıcı zihnin aslî teessürü olan his ve hayaline benzer bir his ve hayali muhatap konumundaki okuyucu veya dinleyiciye haz ve elem gayesiyle taşıyan vasıtadır (Reşit 1328b: 5). *"Vuzûh, icâz-münakkahiyyet, mümtaziyyet ve tabiiyyet"* olmak üzere dört genel özelliğe sahiptir. *"Vuzûh"*, ifade edilen his ve hayalin evvela hakikate, tabiata uygun olması, daha sonra kendisini taşıyan şekilde tam karşılığa sahip olmasıdır. Açık bir deyişle his ve hayalin evvela yazarın zihninde netleşmesi demek olan *"vuzûh-ı manâ"*ya, daha sonra onu temsil eden, taşıyan *"vuzûh-ı his ve hayal ile vuzûh-ı delâlet"*e sahip olması demektir. *"İcâz-münakkahiyyet"* ikilisinden *"icâz"*, az sözle çok şey anlatabilme özelliğidir. Ancak *"icâz"* sahibi olan, kısalan ifade bazen ilk gayesi olan iletişimi yerine getiremez. Bu, ifadenin anlaşılmayacak kadar kısaltılması demek olan *"iksâr"* ile anlaşılmayacak kadar uzatılması demek olan *"ıtnâb"* gibi hatalardan kaynaklanır. *"Münakkahiyyet"* ise ifadeyi *"iksâr ve ıtnâb"* gibi hatalardan arındırır, onu hem kısa, hem anlaşılır kılar. *"Mümtaziyyet"* taklit gibi şaibelerden uzak kalan, vuzûh şartını yerine getiren yazarın, ifadesinde elinden geldiği kadar kendisi olması, orijinal bir hayal gücüne, ifadeye sahip olmasıdır. Üslûbun dördüncü özelliği olan *"tabiiyyet"* ise sanatçının duyduğu, düşündüğü gibi yazması, taklitten uzak kalmasıdır. Bu dört üslûp özelliği, fıtrî bir yeteneğe vabeste olduğu gibi uzun *"tashih-i nefs ü ifade"*ye ihtiyaç duyar.

Reşit'e göre fesâhat ve belâgatın dışında bu dört özelliğe de sahip olan üslûp, her şeyden önce bir şahsiyetin damgasını taşır. O, bundan dolayı, evvela bir şahsiyeti yansıtır. Üslûpta belirginleşen şahsiyet ise oluşumunda katkısı olan devrin, asrın ve ırkın *"vücûd-ı manevîsi"* olduğu için aynı zamanda yazarı, devri, asrı ve ırkı da yansıtır. Reşit, üslûbun bunun için konuya, kişiye, devre, asra ve ırka göre değiştiğini[6] belirtir (Reşit, 1328b, 145-146).

---

6 Reşit, üslûp hakkında bir genel prensip olarak bu görüşü benimser. O bu görüşü göz önünde bulundurarak Lefranc'tan gelen, Süleyman Paşa tarafından edebiyat nazariyatına dahil edilen (Yetiş, 1984, 309-310), *Talîm-i Edebiyât*'ta sadece nev' olarak mevcut olan, II. Meşrutiyet yıllarına kadar pek çok edebiyat nazariyatçısı tarafından üslûp bahsinde esas kabul edilen üçlü (âlî, müzeyyen ve sade) tasnifi (Yetiş, 1996, 200) miyarı değiştiği ve ilmî bir anlayışı yansıtmadığı için kabul etmez. Bilhassa Recaizade M. Ekrem tarafından edebiyat nazariyatına yerleştirilen bu tasnifi sebebini belirterek çürütür. O, eğer örneğin âlî bir hissi ifade eden üslûba âlî sıfatı veriliyorsa heyecan ifade eden üslûba müheyyiç ve bunun gibi her biri ayrı hissi ifade eden üslûplara o hissi ifade eden bir isim vermenin hem faydasız, hem de gereksiz olduğunu söyler. Ayrıca üslûbun tasnifinde kullanılan sade ve müzeyyen sıfatlarının da belirgin bir ölçüsünün olmadığını, zaman zaman bu üslûp çeşitlerinin birbirini de kapsayacak şekilde kullanıldığını, bu üçlü tasnifin, *"şâyân-ı istinat delâil-i fenniyye"*ye sahip olmadığını söyleyerek reddeder (Reşit, 1328b, 57). Süleyman Fehmi, *Edebiyat* adlı eserinde Recaizade M. Ekrem tarafından ısrarla kullanılan bu üçlü tasnifi, devam ettirir: (Süleyman Fehmi, 1325, 161-197); *Malûmat-ı Edebiyye* de *Edebiyat* gibi *Talîm-i Edebiyat*'ın üçlü tasnifini kullanır (Şahabettin Süleyman ile Fuat Köprülü, 1330, 161-198).

Reşit, eserinin üçüncü ve son kısmı olan *"Bedî'"* bahsinde ise üslûp tarafından taşınan, taklit edilen mevzuu veya *"vasf-ı esasi"* üzerinde durur. O, bu bölümde öncelikle H. Taine'den yaptığı uzun bir alıntıyla *"sanat ve taklit"*, *"sanat ve tabiat-ı esasiyye"* ilişkisini açıklar, güzel sanatları tasnif eder. Bir güzel sanat çeşidi olan ve *"vasf-ı esasî"*si taklit olan şiirin mahiyetine değinir. H. Taine'in sanatı açıklamak için kullandığı *"vasf-ı esasî"* ifadesine *"teessürden münbâis ve müvellid-i teessürât"* (Reşit, 1328b, 72) unsurunu ilave ederek bir yeni şiir tanımına ulaşır. Takip eden kısımda şiirin iki esas unsuru olarak kabul ettiği *"tahayyül"* ve *"teessür"* unsurlarından bahseder. Ayrı ayrı bahislerde tahayyülü ve teessürü ele alır; hayal ve his çeşitlerine değinir. Bir sonraki bahiste H. Taine'den yapılan bir alıntıyla, şiirin özü (nevât) olarak kabul ettiği *"vasf-ı esasî"*nin tabaka tabaka insanı, cemiyeti, devri, ırkı ve muhiti nasıl yansıttığını izah eder. *"Şiirin mevzûu"* bahsinde, *"vasf-ı esasî"*si taklit olan sanatta yaratmanın rolüne değinir. Sözü edilen faaliyette ilhamın bir rolünün olup olmadığını tartışır. Ayrıca sanatta yaratıcılık demek olan *"dehâ"* ve bir tür devşirme tarzı demek olan *"hünerverî"*den bahseder. Reşit, bu arada ilave bir bahisle teessür bahsinde ele aldığı *"hüsn-i bedî'"*e yeniden değinir. Güzelliğin aynı zamanda üslûpta da var olduğunu belirtir. *"Bedâat-ı edebiyyenin envâ'ı"* başlığı altında esas vasıflarını göz önünde bulundurarak *"tahkiye, tasvîr ve muhâvere"* olarak üçe ayırdığı edebî türleri tanıtır. *"Mevzûa nispetle üslûp"* bahsinde ise *"harekât-ı ruhiyye-i şahsiyyeye"* göre değiştiğini söylediği üslûbun aynı zamanda cemiyeti, devri ve ırkı da izhar eden, yansıtan bir niteliğinin olduğunu söyler (Reşit, 1328b, 146). Üslûbun bu üç ayrı edebî türde nasıl bir görünüş arz ettiğine temas eder. *"Zevk-i edebî"* ve *"İntikad"* alt başlıklarında, tenkidin mahiyetini, fonksiyonunu ele alır; tenkitçinin sahip olması ve yapması gerekenleri izah eder. Bir sonraki bahiste gelişen medeniyete göre edebiyatın sahasının daralıp daralmadığını tartışır. *"Edebiyatın gayesi"* bahsinde, his ve hayal unsurundan oluşan edebiyatın temel gayesinin haz ve elem vermek veya teessür uyandırmak olduğunu vurgular. Eserin sonunda ise *"İstitrat"* başlığını taşıyan bir açıklamayla Eugene Veron'un deha bahsinde H. Taine için yaptığı tenkitlere cevap verir. H. Taine'in deha bahsindeki fikirlerinin daha isabetli olduğunu vurgular.

Getirdiği Yenilikler

Nazariyyat-ı Edebiyye, Süleyman Paşanın açtığı, Recaizade M. Ekrem'in *Talîm-i Edebiyat*'ıyla genişlettiği Avrupaî manâdaki edebiyat nazariyatımızın II. Meşrutiyet yıllarında yayınlanan örneklerinden birisidir. Eser, başta takip edilen yöntemi olmak üzere, bahislerinin tasnifiyle, eski belâgata has ıstılahları yeni bir içerikle sunumuyla, mecazlar bahsindeki son derece modern dikkatiyle ve modern anlayışlarıyla tenkit tarihimiz için bir açılım olarak kabul edilen Servet-i Fünûn neslinin görüşlerini tashih ve tadillerle edebiyat nazariyatımıza ilave etmesi bakımından ehemmiyetlidir.

Nazariyyat-ı Edebiyye'nin edebiyat nazariyatına getirdiği yeniliklerden ilki, yöntemidir. Yukarıda değindiğimiz gibi Reşit, tenkit için bir kılavuz olmasını istediği eserini, üslûptan içeriğe giden, eserden yazara, yazardan cemiyete ulaşmayı hedefleyen bir anlayış üzerine temellendirir. Bu yöntem, daha önce tenkitle ilgili görüşler ortaya koymuş olan Recaizade M. Ekrem ve takipçileri ile Servet-i Fünûn neslinin tenkitte hareket noktası kabul ettikleri kriterlerden farklıdır. Recaizade M. Ekrem ve takipçileri, evvela muhtevayı dikkate alırlar, sonra eserin üslûbunu incelerler. Nitekim *Talîm-i Edebiyat*'ın tertibi ve yöntemini bu anlayış üzerine kurulduğu gibi onu metot olarak takip eden, geliştiren edebiyat nazariyatları *Esrâr-ı Belâgat* ve *Edebiyat* da aynı

anlayışa göre tertip edilmiştir.[7] Görüşleri itibariyle Recaizade M. Ekrem'den gelen birikime pozitivist sanat anlayışını ilave eden Servet-i Fünûn nesli de tenkitte evvela içeriği, sonra üslûbu inceler (Ercilasun, 1993, 77-82). Oysa Reşit, eserinde bir bütün nazariyeye dönüştürdüğü anlayışıyla hocası Recaizade M. Ekrem'den ve neslinden ayrılır. Reşit, eseri, -şiiri göz önünde tutarak- üslûptan hareket eden, *"vasf-ı esasî"*ye ulaşmayı amaçlayan bir anlayışla değerlendirmek isterken Recaizade M. Ekrem ve takipçileri, evvela muhtevayı sonra üslûbu incelemeyi hedefler. Ancak bu, şeklî bir ayrılıktır. Recaizade M. Ekrem ve onun ortaya koyduğu sırayı takip edenlerin de Reşit'in de amacı, edebî eserin takdir ve temyizini yapmak, muhtevacı bir dikkatle eserin ne ve nasıl söylediğini ortaya çıkarmaktır. Farklılık, ulaşılmak istenen hedefte değil takip edilen yöntemdedir. Bu husus göz önünde bulundurarak Reşit'in de diğer nazariyatçılar gibi muhtevacı bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Nazariyat-ı Edebiyye'nin edebiyat nazariyatına getirdiği yeniliklerden birisi de Ahmet Cevdet Paşanın şahsında son temsilcilerinden birisini bulan eski belâgatın (Yetiş, 1996, X) fesâhat, belâgat, beyân, meânî ve bedî'den oluşan kadrosunu, içerik bakımından yenilemiş; bu ıstılahlara, eskisinden farklı anlamlar vermiş olmasıdır. Reşit, eserinde evvela eski belâgatta mecazları konu edinen beyân ıstılahını, ifade/üslûp karşılığı olarak kullanır. Bu başlık altında önce üslûbun ilk özelliği olarak sunduğu fesâhatı ve daha sonra üslûbu ve üslûbun *"vuzûh, icaz-münakkahiyyet, mümtaziyyet ve tabiiyyetten"* oluşan dört özelliğini ele alır. Böylece beyân ıstılahına eski belâgattan farklı ve yeni bir anlam vermiş, onu içerik ve kadro bakımından yenilemiş olur. Bu aynı zamanda bir eski ıstılahın modernleştirilmesi demektir.

Reşit, beyân gibi Ahmet Cevdet Paşa tarafından *"ilm-i belâgat"*ın üç önemli *"bâb"*ından birisi olarak nitelendirilen (Ahmet Cevdet Paşa, 2000, 3), eski belâgatta *"kelâmın muktezâ-yı hâle uygunluğu"*nu ele alan meânîyi (Ahmet Cevdet Paşa, 2000, 25) de içerik bakımından yeniler; ona eski belâgatta mecazları konu edinen beyan ve bedî'in konularını da ilave ederek geniş bir anlam verir. O, eserinin *"Meânî"* bahsinde, bunun için evvela eksik bulduğu belâgat tanımlarını tashih ve tadil ederek yeni bir belâgat tanımı yapar. Daha sonra belâgatı *"umumî"* ve *"hususî"* olarak iki kısma ayırır. *"Belâgatın usûl-ı umûmiyyesi"* başlığını taşıyan ilk kısımda, eski belâgatta meânînin konusu olan tertip şekillerine temas eder. *"Belâgatın usûl-i husûsiyyesi"* başlıklı ikinci kısımda ise beyan ve bedî' tarafından ele alınan mecazları ele alır. Reşit, böylece eski belâgatta ifadeyi güzelleştiren tertip şekillerini konu alan, *Talîm-i Edebiyât*'ta kadro dışı bırakılan meânî ıstılahına, eski belâgatın meânî, beyân ve bedî'den oluşan *"üç ilm"*ini kapsayan bir geniş anlam vermiş; eski belâgatta üç ayrı *"ilm"* tarafından incelenen belâgatı, tek bir başlık altına toplamış, onu kadro bakımından tamamen yenilemiştir.

Ayrıca eski belâgatta beyân bahsiyle birlikte mecazların ele alındığı bedî' ıstılahı da Reşit'in elinde içerik olarak tamamen yenilenir. Reşit, bedî'i, estetiğinin *"yalnız edebiyata has olan kısmını ele alan"* bir terim olarak kullanır, ona yeni bir anlam verir. Bu bahiste ise edebiyatın iki esas unsurundan birisi olarak nitelendirdiği içeriğin veya *"vasf-ı esasî"*nin mahiyetini, işlevini ele alır. H. Taine merkezli bir dikkatle genel

7 *Talîm-i Edebiyât*'ın edebiyat nazariyatına getirdiği metot hakkında ayrıntılı bilgi için bknz.: (Yetiş, 1996). Ayrıca *Talîm-i Edebiyât*'ı geliştiren edebiyat nazariyatlarından *Esrâr-ı Belâgat* ve *Edebiyât* hakkında bilgi için bknz.: (Yetiş, 1996, 564-582; 1987, 388-391).

olarak neslinin de iştirak ettiği nazarî görüşlere değinir. Böylece bu eski ıstılaha da yeni bir anlam verir, onu modernleştirir.

Hülasa edersek Reşit, eserinin ana bölümlerine başlık olarak seçtiği eski ıstılahlara, yeni anlamlar vermiş, onları kadro bakımından yenilemiştir. O, eski belâgatın ıstılahlarına yeni bir anlam verirken ne yaptığının son derece bilincindedir. Nitekim eserinin önsözünde edebiyat nazariyatının üç aslî kısmı olarak sunduğu beyan, meânî ve bedî' ıstılahlarına eski belâgattan farklı anlamlar verdiğini ve onları kadro bakımından yenilediğini söyler (Reşit, 1328a, 10-11; Yetiş, 1992, 392).

Reşit'in edebiyat nazariyatına getirdiği yenilikler birisi de mecazlar bahsinde son derece yeni olan anlayışıdır. Eski belâgatta beyân ile bedî'in konusu olan mecazlar, yeni anlayışta ele alınırken dayandıkları esas göz önünde bulundurulmamıştır. Recaizade M. Ekrem, eserinde mecazlardan bahsederken mecazların esası olan temâsüle değinmediği gibi *Edebiyat* gibi gelişmiş nazarî eserler de mecazları basit açıklamalarla geçiştirmişlerdir. Oysa Reşit, mecazları, her şeyden önce ifadenin manâ cihetini belîğ kılan kullanımlar olarak kabul eder, onları ifadeyi güzelleştiren ancak bütün edebî ifadeler için zarurî olmayan kullanımlar olarak niteler.[8] Daha sonra onları, dayandıkları esas olan temâsül ile ilişkilerine göre ele alır. Ona göre *"bir hayalin yerine onunla bir nevi münasebeti ve irtibatı olan bir diğer hayal ikame etmek, hiç olmazsa yekdiğeriyle alâkadâr iki hayali zihinde birleştirmek"* demek olan mecazlar, *"hayaller arasındaki revâbıt ve münâsebâtın tehalüfünden"* (Reşit, 1328a, 174) türer; köken itibariyle mevzuun *(vasf-ı esasî)* iki unsurundan birisi olan hayalin *"tahayyül-i mübdî"* olarak nitelendirilen esas unsuruna ve bu unsurun en önemli özelliği olan temasüle dayanır. Temâsül ise *"ala târikü't-temâsül yani cüzî ve ekseriya arızî bir müşâbehete istinat ile düşünebilmek kabiliyetidir."* İki esas zümreye toplanabilir: Teşhîs (personnification) ve istibdâl (transformation).

Teşhîs, *"kendimize kıyâs ile eşyaya hayât isnâd etmek, zevi'l-hayât ve hatta gayr-ı ziruhu, insanlarda olduğu gibi birtakım hissiyât ve âmâl ve ihtirâsât ile müteharrik farz eylemek demektir"* (Reşit, 1328a, 178-179). Reşit, Recaizade M. Ekrem tarafından edebiyat nazariyatımıza kazandırılan mefhumlardan birisi olan teşhîsi (Yetiş, 1996, 273) insan muhayyilesinin en derin *"tabaka-i esasiyyesi"*, insanlığın en esaslı, en değişmez tahayyül tarzlarından birisi olarak niteler. Teşhîsin şartı ise hocasının teşhîs için gerekli gördüğü *"samimiyet-i telakki"*dir.

İstibdâl ise bir şeyi kısmî bir benzerlik alâkasına istinat ederek diğer şeyle değiştirmek demektir, iki esasa dayanır:

> *"Bazen ihtisâsâtımızda peydâ olan müşâbehet-i mübhemiyyeye müstenittir ki zihinde o zaman; mesela bir bulut bir dağla, bir dağ vehmi bir hayvan-ı acibe, rüzgarın sesi ızdıraba tahavvül eyler. Bazen de iki şeyin ancak bizde*

8 Mecazlar, *Talîm-i Edebiyât*'ta *"kavâid-i esâsiyye-i belâgat"* olarak nitelendirilir (Yetiş, 1996, 236). Reşit ise *"mehâsin-i belâgat"* olarak ele aldığı mecazları, *"mükmil-i üslûp olan bedâî-i maneviyyedir ki üslûbun her cihetinde mutlaka bulunması meşrût olmayan"* (Reşit, 1328a, 156) birer vasıta olarak değerlendirir. Onları, belâgatın veya ifadeyi güzelleştirmenin *"hususî usûlü"* olarak niteler ve tasnif eder. *Esrâr-ı Belagat*'ta mecazlara hiç değinilmemiştir. Bu konuda bilgi için bknz.: (İsmail Hakkı, 1317); *Edebiyat* ise *"tabiiyyet"* ve *"i'tidal"* şartına uymak şartıyla mecazların ifade için gerekli olduğunu söyler: *"Hülâsâ mecâzlar olmaksızın yazı yazılamaz; bunlar tabiî oldukça elfâz ve tabirât-ı âdiyye gibi fikrin tercüme-i aslîsidir"* (Süleyman Fehmi, 1325, 199-201).

hâsıl ettiği teessürât ve hissiyât arasındaki müşâbehete mübtenîdir ki tahassüs, bizde bir tesiri veya hissi ikâz ederek onun alâmet-i fârikâsı, şekl-i zâhirîsi haline gelir. Meselâ umumiyetle aslan şecââtın, tilki hilekârlığın, serv hüznün timsâlidir. Bu münâsebette bi't-tabiî bir hakikat, bir ehemmiyet-i sâbite yoktur." (Reşit, 1328a, 184).

Bu iki esas unsura sahip olan temâsül, teşhîs ve istibdâl suretlerinden biriyle cüzî, indî ve teessürî bir benzetme alâkası tayin etmek demektir[9]. Bunun iki şartı vardır: Birisi *"vuzûh-ı hiss ü hayal"* veya birbirleriyle ilişkilendirilen hayaller arasındaki benzetme alâkasının muhatabın zihninde oluşması, diğeri ise *"vuzûh-ı delâlet"* veya tebliğe hizmet eden hayalin yerine ikame edilen hayalin evvela bir *"hakikî faide-i edebiyyeye"*, daha sonra ilkinin yerine ikame edilen hayalin ilkinden daha kolay, daha mükemmel bir şekilde aslî teessürü muhataba iletmesidir (Reşit, 1328a, 185-186).

Reşit, benzetme/temâsül/analogie esasına bağlı kullanımlar olan mecazlardan sadece istiareyi yukarıda kısaca izah ettiğimiz nazariye etrafında açıklar, diğer mecazlar için bu tarz bir açıklamanın tekrar olacağını düşünür. O, bundan sonra mecazları, genel başlıkları hususen belirtilmeyen üç gruba ayırır. Ona göre mecazlardan en önemlileri, istiâre, teşbîh, irsâl-i mesel, telmîh, tezâd, kinâye, hüsn-i talîl, mecâz-ı mürsel, zarâfet, tevriye, îhâm, müşâkele gibi *"iki fikr ü hayal arasında bir münasebet-i temasüliyye bulabilmek esasına müstenit"* (Reşit, 1328a, 260) olanlardır.

İkinci grup sanatlar ise *"alâka-i temâsül"*leri *"lafzî"* olanlardan oluşur. Bunlar kelimelerin sesleri arasındaki benzerliğe veya yakınlığa dayanırlar. Reşit'e göre fikir ve hayaller arasındaki *"istiâr edilen bir alâka"* yerine, kelimelerin sesleri arasındaki benzerliğe dayanan bu sanatlar, *"basit avâmil-i zarafet"*tir, fazla kıymetleri yoktur. Yazar, edebiyatların *"inhitat"* devirlerinde iltifat gören, eski belâgatta bedî' ilmiyle ayrıntılı olarak açıklanan bu sanatları, *"Tecnîs"* başlığı altında bir araya getirir. Bu başlık altında cinas çeşitlerinden bahseder.

Reşit'e göre üçüncü grup sanatlar ise doğrudan doğruya bir fikir veya hayali ifade etmek yerine o fikir ve hayalin anlaşılmasına imkân hazırlayan veya onların anlaşılmasını sağlayan *"mecâzât-ı tebliğiyye"*dir. Bunlar terdîd, tecâhül-i ârif, tedrîc, tensîk-ı sıfât, rücû', kat', sükût-ı belîğ, iltifât, aks, edeb-i kelâmdan oluşur.

Bu tasnif, *Talîm-i Edebiyât*'ta *"tahyilî, lafzî ve teblîğî"* olarak yapılan üçlü tasnifi hatırlatır. Ancak Reşit, hocasının tasnifinde yer alan mecazlardan kimisini kadro dışı bırakmış, kimisini bir başka kadroya dahil etmiştir. Örnek verecek olursak: Reşit, *Talîm-i Edebiyât*'ta istiâre, istiâre-i temsiliyye, teşbîh, mecâz-ı mürsel, tarîz/kinâye, tevriye/telmîh, tezâd/mukâbele, edeb-i kelâm, teşhîs/intâk, müşâkele, îhâm, mübâlağa gibi *"tahyîlî mecazlar"* (Recaizade M. Ekrem, 1299, 223-305) olarak nitelendirilen sanatlardan teşhîs ve intâk ile mübâlağayı kadro dışı bırakır; *"tahyîlî"* kadroya, irsâl-i mesel, hüsn-i talîl ve zarâfeti ilave eder. *Talîm-i Edebiyât*'ta *"tebliğî mecazlar"* (Recaizade M. Ekrem, 1299, 305-323) kadrosunu oluşturan iltifat, istifhâm, nidâ, kat', terdîd, rücû', aks tekrîr ve tedrîc gibi sanatlardan nidâ, tekrîr ve istifhâmı kadro dışı bırakır. Hocasının *"teblîğî"* mecazlar kadrosuna tecâhül-i ârif, sükût-ı belîğ, edeb-i kelâm ve tensîk-ı sıfatı ilave eder. *"Lafzî"* kadroyu *"Tecnîs"* başlığı altında ele alan Reşit, *Talîm-i*

9 Mecazlar ve esası için bknz.: Wellek ile Warren, 2001, 160-186; Şerif Aktaş (1993) *Edebiyatta Üslûp ve Problemleri*, Akçağ Yayınları, Ankara, 96-100.

Edebiyât'ın *"sanai-i lazfiyye"* kadrosunda yer alan tensîk-ı sıfatı tebliğî mecazlar kadrosuna; sec' ve tarsî ile icâd ve tervîc-i elfâzı fesâhat bahsine dahil eder, diğer lazfî sanatları ise hiç ele almaz. O, bu mukayesede de görüldüğü gibi *Talîm-i Edebiyât*'ın mecazlarla ilgili esas tasnifini birkaç değişiklik dışında devam ettirir. Onun yeniliği mecazları tasnifinde değil, ele alışındadır.[10]

Nazariyyat-ı Edebiyye'nin edebiyat nazariyatına getirdiği yeniliklerden birisi de mübâlağa için ortaya koyduğu görüştür. Reşit, daha önce yayınlanmış edebiyat nazariyatlarında bir mecaz olarak nitelendirilen[11] ve genel olarak mecazlarla birlikle ele alınan mübâlağayı, mecazlardan hemen önce ve onlardan ayrı olarak ele alır. Ona göre mübâlağa, basit bir mecaz olmaktan ziyade üslûbun veyahut mevzuun esasını ilgilendiren bir tasavvur şeklidir: *"Beşer için tabiî bulduğumuz mübâlağanın kıymet-i edebiyyesini anlamaya çalışalım: Mübâlağa ne bir tarz-ı mecâzî, ne de sanat-ı edebiyyedir. Mübâlağa zihn-i şâirin hareket-i ibdâiyyesi, mevzu-ı şiirin şekl-i hâsılı, üslûb-ı edebinin ruh-ı faalidir. Mübâlağa ya mevzu-ı edebî olan bir küllün aksâmı arasındaki münâsebatta; yahut mevzuun heyet-i mecmuâsında bulunur"* (Reşit, 1328a, 158-159). Reşit, ikiye ayırdığı mübâlağadan ilki için Tevfik Fikret'in *"Sultanî"*ye ile Hüseyin Siret'in *"Ayşecik"* adlı şiirini; ikincisi için genel olarak Abdülhak Hamid'in bütün eserlerini, özellikle *"Bir Sefilenin Hasbihâli"* adlı şiirinden bir parçayı örnek olarak gösterir. Ona göre mübâlağanın miyârı ise vuzûh şartını ihmal etmeden, olabilir olanın dışına çıkmadan anlatılmak istenilen his ve hayali ifade etmektir. Hülasa edersek Reşit, bir tahayyülün, bir tasavvurun ürünü olan sanatın bizzat kendisini mübâlağa olarak yorumlar, bu dikkatiyle mübâlağaya farklı bir açıklama getirmiş olur.

Reşit'in edebiyat nazariyatına getirdiği yeniliklerden birisi de Servet-i Fünûn neslinin nazarî tenkide dair görüşlerini edebiyat nazariyatına taşımasıdır. Bir Servet-i Fünûn mensubu olan ve devrinde H. Taine'in görüşlerini neslinden farklı yorumlayan Reşit, nazarî tenkide dair görüşleri bakımından neslinin kimi görüşlerine karşı çıkar, pek çok görüşünü aynen aktarır. Aslında hem Servet-i Fünûn nesli, hem Ahmet Reşit, temel olarak H. Taine'in kabul eder, ondan beslenirler. Farklılıkları, H. Taine'in yöntemini yorumlamaktan kaynaklanır. Servet-i Fünûn nesli, Taine'in görüşlerini, zevk şahsî, tenkit sanattır, onun için nazariyeye dayanmaz, tenkit için kesin miyar olmaz şeklinde yorumlar; Reşit ise tenkidin hüküm vermek olduğunu düşünür, hüküm vermek için gerekli olan nazariyenin H. Taine'nin *Estetik* adlı kitabından çıkarılabileceğini söyler. O, bu görüşünden dolayı daha Servet-i Fünûn yıllarında Hüseyin Cahit ve Mehmet Rauf tarafından eleştirilir (Ercilasun, 1993, 77-82). Reşit, Servet-i Fünûn yıllarında olduğu gibi, II. Meşrutiyet yıllarında da aynı düşüncelerini devam ettirir; zevkin şahsî olduğu kadar umumî de olduğunu düşünür, tenkidin bir eser hakkında hüküm vermek olduğunu, tenkitçinin ilmî olabilmesi için nazariyeye dayanması gerektiğini söyler. Eseriyle o yıllarda da savunduğu bu görüşleri nazarîleştir. Hülasa edersek Reşit, H. Taine'i neslinden farklı yorumlamıştır.

---

10 Reşit, eseriyle *Talîm-i Edebiyat*'ın daha sonra yayınlanan edebiyat nazariyatları tarafından en az devam ettirilen yönünü, mecazlar için yapılan *"tahyilî"*, *"lafzî"* ve *"tebliğî"* tasnifini (Yetiş, 1996, 610), II. Meşrutiyet yıllarında küçük değişikliklerle devam ettirir.

11 Mübalağa, *Talîm-i Edebiyat*'ta *"tahyilî"* mecazlar kadrosuna dahil olan bir sanat olarak nitelendirilir: (Recaizade M. Ekrem, 1299, 299); Süleyman Fehmi de *Edebiyat*'ında *Talîm-i Edebiyat*'ı devam ettirir; mübalağa sanatını, *"Mecâzât"* başlığı altında bir madde başlığı olarak ele alır (Süleyman Fehmi, 1325, 268-276).

Reşit, nesliyle H. Taine'in yorumlamak konusunda görülen bu ayrılık dışında duyuş ve düşünüş tarzları, beslendikleri kaynak aynı olduğu için estetiğe, sanata, edebiyata, şiire, dil ve üslûba dair görüşleri bakımından örtüşür. Öyle ki eserinin *"Bedî'"* bahsinde ortaya koyduğu görüşleri, neslinin nazarî tenkide dair görüşleriyle hemen hemen aynıdır. Servet-i Fünûn nesli, genel olarak sanatın bir tabiat-ı esasiyyeyi taklit ettiğini, yansıttığını düşünür. Ancak bu taklidin sanatta yaratıcılık demek olan dehânın ürünü olan bir taklit olduğunu belirtir (Ercilasun, 1993, 107). Reşit de sanatın esasında bir tabiat-ı esasiyyenin olduğunu ve şairin bunu taklit ettiğini söyler, bu taklidin sanatta yaratıcılık demek olan dehânın bir ürünü olduğunu kabul eder (Reşit, 1328b, 116-117). Servet-i Fünûn nesli, edebiyatın bir his, hayal ve fikir ile üslûbun sentezinden oluşmuş estetik bütün olduğunu düşünür; temel gayesinin bizzat kendisi veya estetik zevk vermek olduğunu kabul eder (Ercilasun, 1993, 241). Reşit de edebiyatın hususen şiirin bir his ve hayal ile üslûbun sentezinden oluşmuş bir estetik bütün olduğunu, gayesinin bizzat kendisi olduğunu kabul eder (Reşit, 1328b, 170). Servet-i Fünûn nesli, gayesi bizzat kendisi olan edebiyattan fenne, ahlâka, bilime doğrudan bir fayda, bir hizmet beklenilemeyeceğini düşünür (Ercilasun, 1993, 122). Edebiyatın özellikle şiirin ilim ve mûsikî ile ilişkisinin olduğunu kabul eder (Ercilasun, 1993, 242). Reşit de edebiyattan ahlâka, bilime doğrudan bir fayda beklenilemeyeceğini düşünür; neden olarak da edebiyatın mahiyetini gösterir (Reşit, 1328b, 171-172). Ayrıca nesli gibi edebiyatın ilim ve mûsikî ile ilişkisinin varlığını kabul eder. Dil ve üslûp konusunda neslinin çok tenkit edilen görüşlerine katılır. Tıpkı onlar gibi yeni his ve hayallerin icâd veya terviç edilmiş kelimelerle ifade edilebileceğini düşünür (Ercilasun, 1993, 144). Üslûbun bir vasıta, mevzuun gaye olduğunu kabul eden Reşit, ayrıca *"üslûb-ı beyân aynıyla insandır"* görüşünü temel alarak üslûbun kişiden kişiye, devirden devire, asırdan asra, ırktan ırka değiştiğini savunan (Ercilasun, 1993, 242) nesli gibi üslûbun kişiden kişiye konudan konuya, devirden devire, ırktan ırka değiştiği kabul eder (Reşit, 1328b, 145-146). Servet-i Fünûn nesli şiirin, bir heyecan ve teessürün mahsulü olduğunu, gayesinin ise duyulan heyecan ve teessürü duyurmak olduğunu söyler (Ercilasun, 1993, 153). Reşit de şiirin coşmuş ruhun heyecanını ifade eden bir söz olduğunu düşünür (Reşit, 1328b, 74). Reşit, şiirin *"mevzûn ve mukaffâ"* olmak zorunda olmadığını söyleyen ancak vezin ve kafiyenin ahenk bakımından şiir için gerekli olduğunu belirten (Ercilasun, 1993, 158) nesli gibi şiir için vezin ve kafiyenin şart olmadığını düşünür, ancak nesli gibi vezin ve kafiyenin coşmuş ruhun heyecan ve teessürünü ifade edebilecek en iyi vasıta olduğunu kabul eder (Reşit, 1328a, 119-120). Reşit, şiirde konu sınırlaması olamayacağını düşünen ve edebiyatı mûsikîye yaklaştırmak için hece vezni yerine aruzu tercih eden, aruzun heceden daha ahenkli olduğunu düşünen (Ercilasun, 1993, 242) Servet-i Fünûn nesli gibi şiirde konu sınırlamasının olmayacağını düşünür. Aruzun heceden daha ahenkli bir vezin olduğunu ve konuya göre veznin değişebileceğini kabul eder (Reşit, 1328a, 119-120). Hülasa edersek o, neslinin estetiğe, sanata, edebiyata, şiire, dil ve üslûba dair görüşlerine katılır. Nesliyle çoğu noktada örtüşen bu görüşlerini ise eserinin özellikle *"Bedî'"* kısmıyla nazariyeleştirir.

Reşit, özetleyerek ifade ettiğimiz bu görüşleriyle nesli gibi H. Taine'den beslenir. Servet-i Fünûn nesli, Taine'in tenkidi bir nazariyeye dayanarak hüküm vermek olarak tanımlayan pozitivist anlayışını bu anlamda yorumlamaz. Reşit ise nesline göre H. Taine'in görüşüne daha sadıktır. H. Taine'in görüşlerini, hocası Ekrem'den ve neslinin teorik tenkide dair görüşleriyle birleştirerek bir edebiyat nazariyatına dönüştürür. O, nesli gibi tenkidin muhtevayı hedeflediğini kabul eder. Servet-i Fünûn nes-

li tenkitçinin evvela muhtevayı sonra üslûbu açıklamasını isterken Reşit, eseri anlayan ve açıklamaya hazır olan münekkidin üslûpla işe başlamasını, daha sonra muhtevaya ait açıklamaları yapmasını ister. Bu görüş, H. Taine'in eserden -yazarın şahsiyetini ibraz eden vasıta- yazara, cemiyete gitmek isteyen pozitivist ve determinist anlayışının izahıdır. Reşit, H. Taine'in metodunu takip eder[12].

Reşit, Servet-i Fünûn yıllarında da savunduğu bu yöntemiyle içerikten ziyade şekle ehemmiyet veren eski anlayışı ve bu *"anlayıştan gelen vasıfları"* hatırlatır. Ancak teklif ettiği ve kısaca edebî eseri en üst tabakası olan üslûbundan en derin tabakası olan içeriğine ulaşmayı hedefleyen yöntemiyle, yöntemin mahiyeti ve gayesiyle eski şekilci zihniyetten çok uzaktır. O, Servet-i Fünûn yıllarında ortaya koyduğu dil ve edebiyat[13] görüşlerinde olduğu gibi bu eserinde ortaya koyduğu anlayışla da modern ve objektif bir tavrın sahibidir. Ayrıca o bu görüşüyle ontolojik estetiğinin tabakalar sistemini, F. Saussure'ün görüşlerini temel alan üslûp inceleme yöntemlerinin eseri bir gösterge, üslûbu bu göstergenin göstereni, içeriği gösterileni olarak kabul eden anlayışını hatırlatır[14]. Ancak bu iki görüş de eser kaleme alındığı yıllarda oluşmamıştır, yahut oluşum için beklemektedir. Reşit'in metodu, bu iki çağdaş görüşü sadece hatırlatır. O, Taine'in görüşlerine bağlıdır.

Sonuç

Nazariyyat-ı Edebiyye, H. Taine'in tenkide dair görüşlerini edebiyat nazariyatı alanına taşıyan, onu maksadı muayyen bir yönteme dönüştüren bir edebiyat nazariyatıdır. Eser, bunun yanında, eski belâgata has ıstılahları yeni bir içerikle modernleştirir, Servet-i Fünûn neslinin zevk ve anlayışını nazarîleştirir. Ayrıca yeni bir anlayışa göre yazılan *Talîm-i Edebiyatı* ve takipçilerini nazarî bahislerde geliştirir. Taine'in görüşlerini *Malûmat-ı Edebiyye*'den önce sistematize eder. Mecazlar bahsindeki açıkla-

---

12 Reşit, eseri tabakalar düzeyinde incelemeyi, değerlendirmeyi gaye edinen bu metoduyla, 19. asrın determinist anlayışlı estetikçilerinden birisi olan H. Taine'in sanat için ortaya koyduğu temel düşünceyi bir iki ilave ile edebiyata, şiire tatbik eder. Reşit, bunu, H. Taine'in görüşlerini daha sistematik bir şekilde edebiyat nazariyatına uyguladığı söylenen *Malûmat-ı Edebiyye*'den önce gerçekleştirir.
Malûmât-ı Edebiyye, Şahabeddin Süleyman ile Fuat Köprülü'nün birlikte yayınladıkları ikinci eserdir. Eser, iki ciltten oluşur. İlk cildi 1330'da, ikincisi ise 1331'de yayınlanır. Bu eserin nüvesi ise Şahabettin Süleyman'ın 1329'da yayınlanan *Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat* adlı eseridir (Polat, 1988, 190). *Nazariyyât-ı Edebiyye* ise sözü edilen iki eserden önce, 1328'de yayınlanmıştır (Ayrıntılı bilgi için bknz.: Yetiş, 1992, 391-393).
Kazım Yetiş, birer yıl ara ile yayınlanan *Nazariyyât-ı Edebiyye* ile *Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat* için yaptığı şu yorumla fikrimizi teyit eder: *"Şahabettin Süleyman Mekteb-i Sultanî muallimidir. Fakat gerek Reşit'in Nazariyyât-ı Edebiyyesi, gerek Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat yeni anlayışı ve bakışı ifade ederler. Böylece belâgat ve edebiyat nazariyemizin ilk defa Şark belâgatı ile Batı rhétorique'i arasındaki bocalamayı bir tarafa bırakmasının yanında belâgatı da, rhéetorique'i de terketmeye yöneldiği görülmektedir"* (Yetiş, 1992, 393).

13 Ahmet Reşit Rey'in dil ve edebiyat görüşleri hakkında ayrıntılı bilgi için bknz.: Ercilasun, 1993, 75-80, 117-118, 220-222; Ülkü Gürsoy (2001) *"Ahmet Reşit Rey'in Dil ve Edebiyat Hakkındaki Görüşleri"*, Türk Yurdu, Ankara, S. 162-163, ss. 177-181.

14 Fenomenolojik-ontolojik estetik hakkında bknz: İsmail Tunalı (1998) *Estetik*, İstanbul: Remzi Kitabevi; İsmail Tunalı 1971 *Sanat Ontolojisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.,; F. Saussure'ün görüşlerini temel alan üslûp inceleme yöntemi hakkında bakınız: Şerif Aktaş (1993) *Edebiyatta Üslûp ve Problemleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.

malarıyla bugün dahi pek çok edebî sanatlar kitabında yer almayan bir anlayış ortaya koyar. Bütünüyle eser, *Talîm-i Edebiyat*'ın açtığı çığırı, H. Taine'in görüşleriyle Servet-i Fünûn neslinin teorik birikiminden de istifade ederek yenileyen bir edebiyat nazariyatıdır.

Kaynakça

AHMET CEVDET PAŞA (2000). **Belâgat-ı Osmaniyye**, (Hazırlayan: Turgut Karabey-Mehmet Atalay), Akçağ Yayınları, Ankara

CUDDON, J. A. (1985). **A Dictiorary of Literary Terms**, Penguin Boks, U. S. A.

ERCİLASUN, Bilge (1993). **Servet-i Fünûn'da Edebî Tenkit**, MEB. Yayınları, İstanbul

İSMAİL HAKKI (1317). **Esrâr-ı Belâgat**, Matbaa-i Ebüzziya, İstanbul

PARLATIR, İsmail (1983). **Recaizade Mahmut Ekrem**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları Ankara.

POLAT, Nazım H. (1988). *"Fuad köprülü ile Şahabeddin Süleyman'ın Ortak Eserleri"*, **Türk Kültürü Araştırmaları (Mehmet Kaplan İçin, Ayrı Basım),** Ankara

RECAİZADE MAHMUT EKREM (1299). **Talîm-i Edebiyat**, İstanbul

REŞİT (1328a). **Nazariyyat-ı Edebiyye, c. I,** Ahmet İhsan ve Şürekası Matbaacılık Osmanlı Şirketi, İstanbul

————- (1328b). **Nazariyyat-ı Edebiyye, c. II**, Ahmet İhsan ve Şürekası Matbaacılık Osmanlı Şirketi, İstanbul

REY, Ahmet Reşit (1946). **Canlı Tarihler**, Türkiye Yayınevi, İstanbul

SÜLEYMAN FEHMİ (1325). **Edebiyat**, Hilâl Matbaası, İstanbul

ŞAHABETTİN SÜLEYMAN ve FUAT KÖPRÜLÜ (1330). **Malûmat-ı Edebiyye C. 1-2**, Kanaat Matbaası, İstanbul

WELLEK, René ve WARREN, Austin (2001). **Edebiyat Teorisi**, (Çeviren: Ö. Faruk Huyugüzel), Akademi Kitabevi, İzmir

YETİŞ, Kazım (1996). **Talîm-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyat Nazariyatı Alanına Getirdiği Yenilikler**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara

————- (1987) *"Belâgat, Rhétorıque ve Edebiyat Nazariyesi Sahasında Türkçe Neşredilmiş Kitapların Açıklamalı Bibliyografyası"*, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1992, ss. 367-406

————- (1984) *"Edebiyat Nazariyesi Sahasında Batıya Açılan İlk kitap: Mebâni'l-İnşâ"*, **Mehmet Kaplan'a Armağan**, Dergâh Yayınları, İstanbul, ss. 306-316

THE *NAZARİYYAT-I EDEBİYYE* OF REŞİT

Oğuz ÖCAL*

Abstract

Nazariyyat-ı Edebiyye (Literary Theory, by Reşit) is a rhetorical and literary theory transforming Hyppolite Taine's ideas on criticism to the level of literary theory. Furhermore, this work modernizes the technical terms belonging to traditional rhetoric, renewing the contents. It also transforms literary views of Servet-i Fünun generation to literary theory. In additin, it enlarges *Talim-i Edebiyat* (Literature Education) and its followers in the theoretical subjects. This work altogether is a rhetorical and literary theory which broadens the epoch of *Talim-i Edebiyat* through theoretical background of Servet-i Fünun generation.

In this paper, first of all *Nazariyyat-ı Edebiyye* will be introduced, then it will be investigated for the novelty it has brought to literary theory.

Key Words: Reşit (Ahmet Reşit Rey), Nazariyyat-ı Edebiyye, Hyppolite Taine, elequence, rhetoric, theory of literature

* Research Assist.; Kırıkkale University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kırıkkale

AİLE BİREYLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNE KATKILARI İLE ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE YABANCI DİL SINAVI'NDAKİ BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Eda ÜSTÜNEL*

Özet

Bu çalışmada, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi ve öğretmeyi seçmelerindeki aile bireylerinin etkileri incelenmektedir. Bu bağlamda, aile bireylerinin 'dil öğrenme taraftarları olarak', 'dil öğrenme danışmanı olarak', 'dil öğrenme sağlayıcısı olarak' ve 'dil öğreticisi olarak' ne gibi stratejiler kullanmış olduklarını ölçmek için bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları, aile bireylerinin en fazla 'dil öğrenme taraftarları' ve en az 'dil öğrenme danışmanı' olarak etki yaptıklarını ortaya çıkarmaktadır. Ankette her rol için yazılmış dolaylı ve dolaysız stratejilere, öğretmen adayları deneyimledikleri başka stratejileri de eklemişlerdir. Çalışmada, ankette belirtilen aile bireylerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimini desteklemek için kullandıkları stratejiler, öğrencinin 2006 üniversite yabancı dil sınavı net cevap sayısı ile ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenimi, İngilizce öğretmeni adayları, dil öğrenme stratejileri, aile bireylerinin öğrenime etkisi, toplumsal-kültürel kuram

Giriş

Ailelerin, öğrencilerin meslek seçimindeki ve genel olarak eğitim ve öğretim sürecindeki katkıları birçok çalışmada belirtilmiştir (Stevenson ve Stigler, 1992; Pang ve Watkins, 2000; Sung ve Padilla, 1998; Hung ve Marjoribanks, 2005). Öğrencinin akademik gelişimindeki aile faktörü üzerine eğitim alanında yapılan araştırmalar, aile katılımının öğrencinin akademik başarısını artıran etkili bir eğitsel strateji olduğunu desteklemektedir (Wang, 2004; Gonzalez-DeHass vd., 2005; Hung ve Marjoribanks, 2005; Spera, 2005). Bu çalışmada aile kavramı, öğrencinin "sadece çekirdek ailesini değil, büyükbaba, büyükanne, amca, teyze, dayı, hala vb gibi geniş aile bireylerini" de kapsamaktadır (Gonzalez-DeHass vd., 2005, 101). Dolayısıyla, bu çalışmada kullanılan 'aile katılımı' kavramı, hem çekirdek hem de genişletilmiş aile bireylerinin, öğrencinin dil öğrenmesine yönelik kullandıkları stratejiler olarak algılanmalıdır.

Türkiye'de, başka ülkelerde de örnekleri görüldüğü gibi (Nunan, 2003; Hu, 2005), "yabancı dil öğretimine ilköğretim okullarının 4. sınıfından başlanmasına karar verilmiş ve uygulamaya 1997-1998 öğretim yılında geçilmiştir" (Demirel, 1999, 27). Böylece ilköğretim okullarında yabancı dil dersleri 4-8. sınıflara yayılmış ve 5 yıllık süreyi kapsamıştır. Yabancı dil derslerinin ilköğretim seviyesinde başlanması, öğ-

* Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı, Kötekli-Muğla.

rencilerin yabancı dil öğrenmedeki becerilerinin yeni düzenlenen müfredatta önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil öğrenme alanında yurtdışında yapılan çalışmalarda, aile katılımının öğrencilerin yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı genellikle kabul edilmektedir (Sung ve Padilla, 1998). Ülkemizde de aile katılımının öğrencilerin yabancı dil öğrenimi üzerine olumlu etkileri olduğunu savunan çalışmalar yapılmıştır (Alakuş 1998; Alptekin 1998). Buna karşılık, bazı çalışmalarda ise aile katılımının öğrencilerin yabancı dil öğrenimi üzerine olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir (Kilimci 1998; Belge 1998). Ne var ki, aile katılımının öğrencilerin yabancı dil öğrenimi üzerine etkileri ile öğrencilerin üniversite yabancı dil sınavındaki başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışmada, ailelerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimini desteklemek için kullanıldıkları stratejilerle öğrencilerin üniversite yabancı dil sınavındaki başarıları arasındaki ilişki araştırılmakta ve ailenin öğrenci başarısındaki etkisi yorumlanmaktadır.

Dil öğreniminde aile bireylerinin katkısının, yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda yer teşkil etmemesinin sebebi, daha önce yapılmış dil öğrenme araştırmalarının ağırlıklı olarak bilişsel kuramlara dayandırılması olabilir (Mitchell ve Myles, 1998; Watson-Gegeo, 2004; Thorne, 2005; Zungler ve Miller, 2006). Bundan başka, yabancı dil öğrencilerinin dil başarılarının büyük ölçüde dil öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğu görüşü de etkili olabilir. Bundan dolayı, yabancı dil öğretim programlarının öğrenci gelişimine etkisi okul ve sınıf ortamlarında tartışılır (Wenden, 2002). Fakat, dil öğrenme araştırmalarında tarihi, kültürel ve toplumsal öğelerin önemini vurgulayan toplumsal-kültürel kuramın benimsenmesiyle aile katkısının sorgulanması için gereken kuramsal donanıma kavuşulmuştur (Wenden, 1998; Norton ve Toohey, 2001; Palfreyman, 2003a, 2003b;Watson-Gegeo, 2004; Gao, 2006; Zungler ve Miller, 2006).

Dil öğrenme araştırmalarında kullanılan diğer yaklaşımlar da bağlamı vurgularlar, fakat toplumsal-kültürel kuramdaki bağlam, dil öğrenme ile ilgili olsun ya da olmasın dil öğrenme ortamındaki tüm öğeleri değerlendirmeye alır (Norton ve Toohey, 2001). Toplumsal-kültürel kuramı benimseyen araştırmacılar için dil öğrenme ve dil öğrencisinin gelişimi, dil öğrenme ortamındaki birçok toplumsal öğenin etkilediği toplumsal bir süreçtir (Norton ve Toohey, 2001; Palfreyman, 2003b; Thorne, 2005; Gao, 2006). Dil öğrenme, "aile, topluluk, işyeri ya da sınıf gibi değişik yerlerde" gerçekleşebilir (Watson-Gegeo, 2004, 340). Bundan dolayı, öğrenci gelişimi "öğretmenlerin çabaları" (Wenden, 2002, 32) olarak tanımlansa da sınıf dışı ortamlarda da yer alır. Örneğin, 'iyi dil öğrencileri', öğrenme ortamlarında toplumsal ilişkiler kurmakta iyi olanlar olarak tanımlanabilirler (Norton ve Toohey, 2001). Bu tip beceriler genellikle sınıfta öğretilmez. Bu yüzden, Palfreyman (2003b, 247), araştırmacılara, öğrenci gelişimi konusunu kapsamlı sorular sorarak açıklığa kavuşturmalarını tavsiye etmektedir. Palfreyman, 'öğrencilerin kullandıkları stratejiler sosyal araç olarak öğretmenler, sınıf arkadaşları ve diğer insanlarla iletişimi ne ölçüde sağlıyor?' gibi ortamla ilgili bir soruyu örnek olarak göstermiştir. Bu çalışma, Palfreyman'ın örnek sorusundaki 'diğer insanlar' kavramını öğrencilerin aile bireyleri olarak yorumlamıştır ve aile bireylerinin İngilizce öğrenimine etkilerini araştırmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın evrenini Muğla Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden 61 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini elde et-

mek amacı ile, likert ve açık uçlu olmak üzere, toplam 10 sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Aile bireylerinin dil seçimini etkileyen stratejilerinin sorgulandığı bölüm, aile bireylerine 4 rol yükleyerek oluşturulmuştur. Bu 4 rolden ikisi (dil öğrenme danışmanı ve dil öğreticisi) dolaysız stratejileri, diğer ikisi ise (dil öğrenme taraftarı ve dil öğrenme sağlayıcısı) dolaylı stratejileri içermektedir. Öğrenci, ankette belirtilen dolaysız ve dolaylı stratejilere 'katılıyorum' ya da 'katılmıyorum' şeklinde cevaplandırdıktan sonra 'katılıyorum' seçeneğini seçmiş olan öğrenciler 'nasıl?' bölümüne aile bireylerinin kullandıkları stratejilerden örnekler yazmışlardır. Anket, Xuesong (2006) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik testleri anket düzenleyicisi tarafından sağlanmıştır. Anketler, 61 öğrenciye eş zamanlı olarak dağıtılmış ve toplanmıştır.

Elde edilen bulgular, yüzde oranları alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuç, toplumsal-kültürel kuramın ışığında öğrencilerin İngilizce öğrenmesini şekillendiren aile bireylerinin kullandıkları stratejilerle ilişkilendirilmiştir (Smeyers ve Verhesschen, 2001; Erickson, 2004). Anket sonuçları, 54 öğrencinin aile bireylerinin kullandıkları bir veya birkaç stratejinin, bu öğrencilerin İngilizce öğrenmesine etkisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Geriye kalan 7 öğrenci, İngilizce öğrenmede aile bireylerinin hiçbir katkısı olmadığını belirtmiştir.

Aile bireylerinin katılımı, bu çalışmada iki kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Birinci kategori, aile bireylerinin öğrencilerin İngilizce öğrenimine yaptıkları dolaylı etkileri içermektedir (benzer araştırmalar için bknz. Stevenson ve Stigler, 1992; Pang ve Watkins, 2000; Sung ve Padilla, 1998; Hung ve Marjoribanks, 2005). İkinci kategoride ise aile bireylerinin İngilizce öğrenimine ve strateji kullanımına olan dolaysız etkileri yer almaktadır.

Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Üniversite Yabancı Dil Sınavında (YDS) Aldıkları Net Doğru Cevap Sayısı

Net Doğru Cevap Sayısı Aralığı	Öğrenci Sayısı	Yüzde Oranları
100 - 90	40	%65,6
89 - 80	20	%32,7
79-70	1	%1,7
TOPLAM	61	%100

Tablo 1'de, katılımcıların 2006 YDS'de aldıkları net doğru cevap sayısı dağılımının çoğunluklu olarak en üst not aralığında toplandığı görülmektedir. 61 birinci sınıf öğrencisinin, %65,6'sı 90-100 not aralığında net cevap sayısı olduğu görülmektedir. 20 öğrencinin (%32,7) net doğru cevap sayısı 80-89 aralığındadır. 1 öğrencinin (%1,7) ise net doğru cevap sayısının 70-79 aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Aile Bireylerinin Strateji Kullanımını Tespit Eden Ölçek

	Aile Bireyleri	Katılıyorum	Katılmıyorum
1	*Dil Taraftarı Olarak:*		
	Sizin öğrenme davranışlarınızda ve güdülenmenizde çok etkili oldu.	39 öğrenci %64	22 öğrenci %36
	Size İngilizce'nin geleceğiniz için ne kadar önemli olduğunu vurguladılar.	**47 öğrenci** %77	**14 öğrenci** %23
	Aile bireyleri veya bireyi İngilizce'nin anadil olarak konuşulduğu bir ülkede daha önce yaşadıkları ya da o ülkeden arkadaşları olduğu için size örnek oluşturdular.	5 öğrenci %8	56 öğrenci %92
2	*Dil Öğrenme Danışmanı Olarak:*		
	Size İngilizce'yi ilk olarak aile bireyleri öğretmeye başladı ve İngilizce'nin nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında size küçük yaşta bilgi verdi.	3 öğrenci **%5**	58 öğrenci **%95**
	Aile bireyleri İngilizce öğrenimi ve öğretimi hakkındaki son gelişmeleri yakından takip ettiler.	4 öğrenci %7	57 öğrenci %93
3	*Dil Öğrenme Sağlayıcısı Olarak:*		
	İngilizce'yi öğrenirken aile bireyleri sizi belli bir\birkaç dil öğrenme stratejisi kullanmaya zorladı. (örneğin: yeni kelimeleri, kelime listesi yapıp ezberlemek gibi)	12 öğrenci %20	49 öğrenci %80
4	*Dil Öğreticisi Olarak:*		
	Aile bireyleri ya da bireyi İngilizce'yi siz öğrenirken sizinle öğrenme sürecine katılarak beraber öğrendiler.	10 öğrenci %16	51 öğrenci %84
	Kullandığınız dil öğrenme stratejilerinde değişiklik yapmanızı teşvik ettiler ve dil öğrenme konusunda belli fikirler edinmenizde ikna edici rol oynadılar.	8 öğrenci %13	53 öğrenci %87
	Sizin bulunduğunuz ortamlarda (ev, araba, vs.) İngilizce ses yayını sağladılar.	17 öğrenci %25	44 öğrenci %75
	İngilizce yazma becerisini edinmeden önce İngilizce konuşmanızı teşvik ettiler.	5 öğrenci %8	56 öğrenci %92

Tablo 2, birinci sınıf öğrencilerinin aile bireylerinin, kendilerinin İngilizce'yi seçmelerinde kullandıkları stratejileri, 4 ana başlık altında vermektedir. Tablodaki bulgularda görüldüğü gibi aile bireylerinin en yüksek oranda (%77) kullandıkları strateji, öğrencilere İngilizce'nin gelecekleri için önemini vurgulamaktır. En düşük oranda (%5) kullanılan strateji ise öğrencilere İngilizce'nin nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında küçük yaşta bilgi vermektir. 'Aile bireylerinin öğrenme davranışlarınızda ve güdülenmenizde önemli etkileri oldu mu?' sorusuna evet diyen (39) ve hayır diyen (22) öğrencilerin sayıları birbirlerine oldukça yakındır. Buna karşılık, 'Size İngilizce'yi ilk olarak aile bireyleri öğretmeye başladı mı ve İngilizce'nin nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında size küçük yaşta bilgi verdi mi?' sorusuna evet diyen (3) ve hayır diyen (58) öğrencilerin sayıları arasındaki fark en yüksek orandadır.

Tablo 3. Aile bireylerinin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde üstlendikleri roller ve bu rollerin YDS Sınavındaki Başarıya Etkisi

Öğrenci	Aile Bireylerinin Stratejileri	YDS Net Doğru Cevap Sayısı
1	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı Dil Öğreticisi	90
2	Dil Öğreticisi	93
3	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	90
4	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	83,25
5	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	88
6	Dil öğrenme Taraftarı	86,25
7	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı	87,50
8	Dil öğrenme Taraftarı	88
9	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	94
10	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	92,25
11	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	93
12	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	92
13	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	94
14	Dil öğrenme Taraftarı	87
15	Dil öğrenme Taraftarı	90
16	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	88,50
17	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	89
18	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	90
19	Dil öğrenme Taraftarı	84

20	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	90
21	Dil öğrenme Taraftarı	79,25
22	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı	91,25
23	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	91,25
24	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	97,50
25	Dil öğrenme Taraftarı	95,75
26	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	90
27	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	95,75
28	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	94,25
29	Dil öğrenme Taraftarı	86,25
30	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	91,25
31	Dil öğrenme Taraftarı	90
32	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	94
33	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	91,25
34	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	91,5
35	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	88,75
36	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	90,25
37	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğreticisi	91,25

38	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı	92,50
39	Dil öğrenme Taraftarı	90
40	Hiçbiri	83,75
41	Hiçbiri	87,50
42	Dil öğrenme Taraftarı	88,75
43	Hiçbiri	83,75
44	Hiçbiri	90
45	Hiçbiri	83,75
46	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Danışmanı Dil Öğrenme Sağlayıcısı Dil Öğreticisi	86,25
47	Dil Öğreticisi	88
48	Dil öğrenme Taraftarı Dil Öğrenme Sağlayıcısı	92,50
49	Dil öğrenme Taraftarı	91,25
50	Dil öğrenme Taraftarı	90
51	Hiçbiri	86,25
52	Dil öğrenme Taraftarı	90
53	Dil öğrenme Taraftarı	90
54	Hiçbiri	83,25
55	Dil öğrenme Taraftarı	90
56	Dil öğrenme Taraftarı	90
57	Dil öğrenme Taraftarı	92,50
58	Dil öğrenme Taraftarı	90
59	Dil öğrenme Taraftarı	94
60	Dil öğrenme Taraftarı	93
61	Dil öğrenme Taraftarı	91,25

Tartışma ve sonuç

1. Dil Öğrenme Taraftarı Olarak Aile Bireyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerden 39 kişi aile bireylerinin, öğrenme davranışlarında ve güdülenmelerinde aşağıda sıralanan etkileri olduğunu belirtmiştir:

- Aile bireyleri, öğrencinin İngilizce öğrenmesi konusunda telkinde bulundular.
- Aile bireyleri, öğrenci İngilizce konuştuğu zaman onu takdir ettiler.

- Aile bireyleri, ilkokul çağından beri öğrenciye İngilizce ek ders aldırdılar.
- Aile bireyleri, öğrenciye dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı davranışlardan bahsettiler.
- Aile bireyleri, öğrencinin tatil yörelerinde turistlerle konuşmalarını teşvik ettiler.
- Aile bireylerinden biri ve birkaçı, öğrencinin kendisine İngilizce öğretmesini istedi.
- Aile bireyleri veya içlerinden İngilizce öğretmeni olan biri, öğrenciyi dil seçimini etkiledi.

Buna karşılık, 22 öğrenci aile bireylerinin, öğrenme davranışlarında ve güdülenmelerinde önemli etkileri bulunmadığını belirtti.

47 öğrencinin aile bireyleri, İngilizce'nin gelecek için ne kadar önemli olduğunu aşağıdaki şekillerde vurguladılar:

- Dil bilmenin ve özellikle İngilizce bilmenin faydalarını anlattılar.
- İngilizce öğrenmenin iş olanaklarını zenginleştirip maddi olanakları genişleteceğinden bahsettiler.
- Günümüzde İngilizce'nin bir dünya dili olduğunu ve dolayısıyla İngilizce bilmenin önemini vurguladılar.
- İngilizce öğrenmenin kişisel gelişim için olanaklar sunduğunu anlattılar.
- Aile bireyleri veya biri, öğrencinin üniversitede okuması için bölüm araştırdı ve İngilizce ile ilgili bir dal önerdi.

Buna karşılık, 14 öğrenci aile bireylerinin kendilerine İngilizce'nin önemini vurgulamadıklarını belirtti.

Katılımcılardan sadece 5 öğrenci, aile bireylerinden biri veya birkaçı yurtdışında oturup İngilizce'yi iyi konuştuğu için İngilizce öğrenmeye istek duyduklarını ve yurtdışında yaşayan aile bireylerini model seçip İngilizce öğrenmeye güdülendiklerini belirttiler. 56 öğrenci ise aile bireylerinin İngilizce'nin anadil ya da yabancı dil olarak kullanıldığı bir ülkede geçmişte ve şu anda yaşamadıklarını kaydettiler.

Tablo 3 incelendiğinde en üst net doğru cevap aralığı olan 90-100 aralığında bulunan 38 öğrenci, aile bireylerinin İngilizce öğrenmelerine 'dil öğrenme taraftarı olarak' katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. 80-89 aralığındaki 13 öğrenci de aile bireylerinin İngilizce öğrenimine 'dil öğrenme taraftarı olarak' katkı sağladıklarını ankete yazmışlardır. Aynı şekilde, net doğru cevap sayısı 70-79 aralığına düşen 1 öğrenci de aile bireylerinin İngilizce öğrenimine 'dil öğrenme taraftarı olarak' katkı sağladıklarını belirtmiştir. Bu analizden çıkan çarpıcı bir sonuç, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nü kazanan 61 öğrenciden en yüksek net doğru cevap sayısı (97,50) ile gelen öğrenci ve en düşük net doğru cevap sayısı (79,25) alan öğrencinin aile bireyleri, öğrencilerin İngilizce öğrenimine aynı rolü üstlenerek (dil öğrenme taraftarı olarak) katkı sağlamışlardır. Bu durumda, aile bireylerinin 'dil öğrenme taraftarı olarak' öğrencilerin dil öğrenimine katkıları ile öğrencilerin 2006 YDS net doğru cevap sayısı oranları arasında doğrudan bir ilişki saptanamamaktadır.

2. Dil Öğrenme Danışmanı Olarak Aile Bireyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerden 58 kişi, İngilizce'yi ilk olarak aile bireylerinden öğrenmeye başlamadıklarını ve aile bireyleri tarafından onlara küçük yaşta İngi-

lizce'nin nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında bilgi verilmediğini vurguladılar. Geriye kalan 3 öğrenci ise aile bireyleri tarafından kendilerine küçük yaşta kelimeler öğretildiğini ve İngilizce kitaplar alındığını yazdı.

Öğrencilerden 57 kişi, aile bireylerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimi hakkındaki son gelişmeleri yakından takip etmediklerini belirttiler. Sadece 4 öğrenci aile bireylerinin gazete ilanları ve İngilizce kurs veren kurumlardaki öğretmenlerden yurtdışında eğitim hakkında bilgi edinip kendilerine aktardıklarını belirttiler.

Aile bireylerinin dil öğrenme danışmanı olarak, öğrencilerin 2006 YDS net doğru cevap sayısı oranları (Tablo 3) kıyaslandığında, en üst aralık olan 90-100 aralığında net doğru cevap sayısı bulunan 3 öğrenci ile 80-89 aralığındaki 3 öğrenci, aile bireylerinin İngilizce öğrenmelerine 'dil öğrenme danışmanı olarak' katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 3'teki verilerden elde edilen çarpıcı bir sonuç, ne en yüksek net doğru cevap sayısı (97,50) ile gelen öğrenci ne de en düşük net doğru cevap sayısı (79,25) alan öğrencinin aile bireyleri, öğrencilerin İngilizce öğrenimine danışman rolü üstlenerek katkı sağlamaktadır. Bu durumda, aile bireylerinin 'dil öğrenme danışmanı olarak', öğrencilerin 2006 YDS başarı oranlarına doğrudan bir katkı yaptıkları iddia edilemez.

3. Dil Öğrenme Sağlayıcısı Olarak Aile Bireyleri

10 öğrenci, dil öğrenme sağlayıcısı olarak aile bireylerinin kendilerine:

- Türkçe'yi iyi bilmeleri
- Kelime ezberlemeleri (Bir öğrenci, günde 50 kelime ezberlediğinde aile bireyinin ona hediye aldığından bahsetti.)
- İngilizce kitap okumaları
- Değişik öğrenme tekniklerini gösterdikten sonra bunları uygulamaları

gerektiğini söylediklerini yazmışlardır.

Buna karşılık, 51 öğrenci ise İngilizce'yi öğrenirken strateji kullanma konusunda aile bireylerinin etkisi olmadığını vurgulamıştır.

Aile bireylerinin dil öğrenme sağlayıcısı olarak, öğrencilerin 2006 YDS net doğru cevap sayısı oranları (Tablo 3) kıyaslandığında, en üst aralık olan 90-100 aralığında net doğru cevap sayısı bulunan 6 öğrenci, aile bireylerinin İngilizce öğrenmelerine 'dil öğrenme sağlayıcısı olarak' katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. 80-89 aralığındaki 3 öğrenci de aile bireylerinin İngilizce öğrenimine 'dil öğrenme sağlayıcısı olarak' katkı sağladıklarını ankete yazmışlardır. En üst aralıkta net doğru cevap sayısı bulunan öğrenci sayısı, 80-89 aralığında bulunan öğrenci sayısının iki katıdır. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce öğrenimine dil öğrenme sağlayıcısı olarak katkı sağlayan aile bireylerinin, öğrencilerin 2006 YDS sınavındaki net doğru cevap sayılarına olumlu etki ettikleri gözlenebilmektedir.

4. Dil Öğreticisi Olarak Aile Bireyleri

10 öğrenci, aile bireylerinin ya da bireyinin kendileri İngilizce öğrenirken öğrenme sürecine katıldığını, güdülenip bir öğretmenden İngilizce ders aldığını, ev ortamında İngilizce konuşma pratiği yaptığını, İngilizce kelime hazinesini genişletmek için kelime ezberlediğini yazmıştır. Buna karşılık, 51 öğrenci aile bireylerinin İngilizce'yi kendileri öğrenirken onlarla öğrenme sürecine katılarak beraber öğrenmediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 53 öğrenci uyguladıkları İngilizce öğrenme stratejilerinde ve dil öğrenme konusunda aile bireylerinin belli fikirler edinmelerinde ikna edici rol oynamadıklarını vurguladılar. 8 öğrenci ise aile bireylerinin:

- İngilizce dersi sınav sonuçlarını takip ettiklerini,
- Öğrenciyle beraber İngilizce-Türkçe çeviri yaptıklarını,
- Öğrenciye İngilizce kelimeler öğrettiklerini,
- İngilizce'yi anadille karşılaştırdıklarını,
- Dil öğrenme hedefleri koyduklarını,
- Öğrenci çalışmalarını değerlendirdiklerini,
- İngilizce'nin önemini daima vurguladıklarını belirttiler.

Aile bireylerinin dil öğreticisi olarak öğrencilerin 2006 YDS net doğru cevap sayısı oranları (Tablo 3) kıyaslandığında, en üst not aralığı olan 90-100 aralığında doğru cevap sayısı bulunan 21 öğrenci ile 80-89 aralığındaki 7 öğrenci, aile bireylerinin İngilizce öğrenmelerine 'dil öğreticisi olarak' katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. En üst aralıkta net doğru cevap sayısı bulunan öğrenci sayısı, 80-89 aralığında bulunan öğrenci sayısının üç katıdır. Bu durum, aile bireylerinin 'dil öğreticisi olarak' öğrencilerin dil öğrenimine katkıları ile öğrencilerin 2006 YDS net doğru cevap sayısı oranlarının 90-100 aralığında bulunması arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda, aile bireylerinin 'dil öğreticisi olarak' öğrencilerin 2006 YDS başarı oranlarına doğrudan bir katkı yaptıklarını savunabiliriz.

Çalışmadaki katılımcılardan 15 öğrencinin aile bireyleri İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırmak ve pekiştirmek amacıyla onlara ev ortamında İngilizce yayın yapan uydu televizyon, müzik yayını, internete bağlı bilgisayar, sesli kitap, sözlük, İngilizce kitap ve dergi gibi olanaklar sağladılar. 46 öğrencinin aile bireyleri ise ev ortamında İngilizce öğrenmeyi destekleyici bir araç kullanmadılar.

Öğrencilerden 5 kişinin aile bireyleri İngilizce yazma becerisini edinmeden önce öğrencilerin İngilizce konuşmalarını teşvik ettiler. 56 öğrencinin aile bireyleri ise İngilizce konuşma becerisinin yazma becerisinden sonra gelmesi gerektiği düşüncesini savundular.

Sonuç olarak, bu çalışma katılımcıların aile bireylerinin onların İngilizce öğrenmelerini geliştirmede olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dolaylı olarak, aile bireyleri hem İngilizce öğrenmeyi çekici kılmaya çalışmış hem de çocuklarını İngilizce öğrenmeye sevk etmişlerdir. Buna ek olarak, aile bireyleri öğrencileri İngilizce öğrenmeye güdülemek için hedef kültürün yazılı ve sözlü medyasını ev ortamında temin etmişlerdir. Bazı aile bireyleri ise katılımcıların değişik öğrenme stillerini kullanmaları için bizzat kendileri İngilizce öğretmenleriyle ya da İngilizce öğreten kurumlarla görüşmüş ve iş birliği kurmuşlardır.

Bu doğrultuda, çalışmadan elde edilen bir çarpıcı sonuç da bazı aile bireylerinin İngilizce öğrenim sürecine aktif olarak kendilerinin de katılmaları ve İngilizce uzmanlarından yeni öğretim stilleri hakkında edindikleri bilgileri kendi dil öğrenme süreçlerinde çocuklarıyla beraber uygulamalarıdır. Araştırmanın bulgularına göre, aile bireyleri kimi zaman öğrencilerin belli başlı öğrenme davranışlarını ve tutumlarını kazanmalarına yol gösterdiler, kimi zamansa onları bu yönde zorladılar. Özetle, aile bireylerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde, dil öğrenme taraftarı ve dil öğrenme sağlayıcısı olarak dolaylı, dil öğrenme danışmanı ve dil öğreticisi olarak dolaysız etkileri olmuştur.

Kaynakça

ALAKUŞ, Meral (1998). "Yabancı Dil Ana Dili de Geliştirir", **Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim,** Kilimci, Ayşe (Ed.)**,** Papirüs Yayınevi, İstanbul, ss.31-32.

ALPTEKİN, Cem (1998). "Yabancı Dil Öğrenmek, Türkçe'yi Unutturmaz", **Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim,** Kilimci, Ayşe (Ed.)**,** Papirüs Yayınevi, İstanbul, ss.34-37.

BELGE, Murat (1998). "Yabancı Dil Öğretimi", **Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim,** Kilimci, Ayşe (Ed.)**,** Papirüs Yayınevi, İstanbul, ss.79-81.

DEMİREL, Özcan (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,** Milli Eğitim Yayınları, Ankara.

ERICKSON, Frederick (2004). "Demystifying Data Construction and Analysis", **Anthropology and Education Quarterly**, S.35, ss.486-493.

GAO, Xuesong (2006). "Understanding Changes in Chinese Students' Uses of Learning Strategies in China and Britain: A Socio-cultural Re-interpretation", **System**, S.34(1), ss.55-67.

GAO, Xuesong (2006). "Strategies Used by Chinese Parents to Support English Language Learning: Voices of Elite University Students", **RELC,** S.37(3), ss.285-298.

HU, Guangwei (2005). "English Language Education in China: Policies, Progress and Problems", **Language Policy**, S.4(1), ss.5-24.

HUNG, Chih-Lun ve MARJORIBANKS, Kevin (2005). "Parents, Teachers and Children's School Outcomes: A Taiwanese Study", **Educational Studies**, S.31(1), ss.1-13.

KİLİMCİ, Ayşe (1998). "Anadilinde Çocuk Olmak", **Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim,** Kilimci, Ayşe (Ed.)**,** Papirüs Yayınevi, İstanbul, ss.13-26.

MITCHELL, Rosamond ve MYLES, Florence (1998). **Second Language Learning Theories**, Arnold, London.

NORTON, Bonny VE TOOHEY, Kelleen (2001). "Changing Perspectives on Good Language Learners", **TESOL Quarterly**, S.35(2), ss.307-322,

NUNAN, David (2003). "The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region", **TESOL Quarterly**, S.37(4), ss.589-614.

PALFREYMAN, David (2003a). "Introduction: Culture and Learner Autonomy", **Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives**, PALFREYMAN, David ve SMITH, Richard C. (Ed.), Palgrave Macmillan, Basingstoke, ss.1-22.

PALFREYMAN, David (2003b). "Expanding Discourse on Learner Development: A Reply to Anita Wenden", **Applied Linguistics,** S.24(2), ss.243-248.

PANG, I-Wah ve WATKINS, David (2000). "Towards a Psychological Model of Teacher-Parent Communication in Hong Kong Primary Schools", **Educational Studies,** S.26(2), ss.141-163.

SPERA, Christopher (2005). "A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement", **Educational Psychology Review,** S.17(2), ss.125-146.

STEVENSON, Harold W. ve STIGLER, James W. (1992). **The Learning Gap: Why our Schools Are Failig and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education,** Touchstone, New York.

STRAUSS, Anselm L. ve CORBIN, Juliet (1998) **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory,** Sage Publications, London.

SUNG, Hyekyung ve PADILLA Amado M. (1998). "Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools", **The Modern Language Journal,** S.82(2), ss.205-216.

WANG, Baofeng D (2004). "Family Background Factors and Mathematics Success: a Comparison of Chinese and US Students", **International Journal of Educational Research,** S.41,ss.40-54.

WENDEN, Anita L. (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning", **Applied Linguistics,** S.19(4), ss.515-537.

WENDEN, Anita L. (2002). "Learner Development in Language Learning", **Applied Linguistics**, S.23(1), ss.32-55.

THE COMPARISON OF PARENTAL INVOLVEMENT FOR ENGLISH LEARNING AND THE SUCCESS OF THE STUDENTS IN UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EXAM

Eda ÜSTÜNEL*

Abstract

The paper reports on parental involvement in English as a Foreign Language (EFL) freshman students' language learning at the Department of English Language Teacher Training, Faculty of Education, Muğla University. To this end, a questionnaire, which examines the types of direct strategies that parents use as language learning advisors and language learning nurturers and the types of indirect strategies used as language learning advocates and language learning facilitators, is applied. The participants are allowed to add more strategies that they have experienced from their parents to the strategies already written at the questionnaire. The _ndings about the types of parental strategies are interrelated to the participants' English language test scores that they achieved from the university entrance exam in 2006.

Key Words: Teaching English as a foreign language, English language teacher trainees, language learning strategies, parental involvement, sociocultural theory

* Assistant Professor; Muğla Universitty, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Teaching English Language Taeching Programme, Köstekli Muğla.

İLK VE ORTA ÖĞRETİM OKULLARINDA KALABALIK SINIFLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ: SORUNLAR VE ÖNERİLER

Cevdet YILMAZ*

Özet

"Kalabalık sınıf sorununa yakın bir gelecekte bir çözüm bulunmaması olasılığına karşı öğretmenler kendi sorunları ile başa çıkmak durumundadırlar" (Hayes 1997, 106-116). Bu makalenin amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları irdelemek ve bu sorunları çözmeye yönelik öneriler geliştirmektir. Çalışmada, kalabalık sınıflarda dil öğretimi ile ilgili teorik bilgilerin değerlendirilmesi yanında öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, makale teorik ve anketten elde edilen bulgulara dayanarak, kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimini kısıtlayan başlıca sorunlara dikkat çekerken, kalabalık sınıflardaki insan ve materyal kaynakları uygun öğretim stratejileri ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf kalabalıklığının ciddi bir sorundan çok, İngilizce öğretiminde etkin bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kalabalık sınıflar, İngilizce öğretimi, anket

Giriş

Son yıllarda, bilim ve teknolojide hızlı gelişmelerin olması, dış turizmin gittikçe önem kazanması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması dünya ulusları arasında çok yönlü ticari ve kültürel ilişkilerin kurulmasına yol açmıştır. Bunun sonucu olarak, başka ülkelerin dillerini öğrenmek bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde de öğrencilerin, en az bir yabancı dili özellikle dünyada ortak iletişim dili olarak kabul edilen İngilizce dilini öğrenmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretimi zorunlu olarak okul programlarında yoğun bir şekilde yer almıştır. Fakat, yabancı dil öğretiminde bugünkü gelinen noktada, Demirel'in (1999, 5) belirttiği gibi yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçlar hedeflerin çok gerisinde kalmıştır. Güven (2001, 38) ve Yavuz (2001, 28), ilköğretimden yüksek öğretime yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinin öğrenci, öğretmen, ders araç gereçleri, ders saati, kullanılan teknik ve yöntemler, mevcut eğitim sistemi, eğitim ortamı gibi pek çok etmene bağlı olabileceğine dikkat çekmektedirler. Bunlardan eğitim ortamı ile ilgili olarak, ülkemizin sosyal ve ekonomik şartlarından dolayı mevcut devlet okullarının büyük bölümünde yabancı dil öğretiminin, özellikle İngilizce öğretiminin kalabalık sınıflarda yapılması zorunluluğu irdelenmesi gereken en önemli hususlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, YDE Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Milli Eğitim bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretim okullarında, zorunlu yabancı dil eğitimi (İngilizce, Fransızca veya Almanca) İlköğretim 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. Ancak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil olarak İngilizce dilini seçmeleri, yabancı dil derslerinin 15-20 kişilik standart kabul edilen dil sınıflarında yapılmasını olanaksız hale getirmektedir. Günday (2002) tarafından Samsun ilinin önde gelen okullarında gerçekleştirilen bir araştırmada, İngilizce derslerinin ortalama 46 kişilik sınıflarda yapıldığı saptanmıştır. Diğer okullarda da yabancı dil eğitiminin buna benzer fiziksel ortamlarda verilmeye çalışıldığı tahmin edilmektedir. Ülkemizin sosyal ve ekonomik şartları göz önüne alındığında, devlet okullarında yabancı dil eğitiminin yakın bir zamanda uygun fiziksel ortamlarda gerçekleştirilme olasılığı oldukça uzak görülmektedir. Bu mevcut koşullarda, yabancı dil eğitiminde öncelikle kalabalık sınıflarda ortaya çıkan problemleri irdeleyerek, bu problemlere karşılık etkin dil öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ilke edinilmelidir. Bu gerçekler kapsamında, çalışmanın aşağıdaki iki soruyu cevaplamayı amaçlanmaktadır:

1. İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde öğrencilerin olumlu buldukları yönler nelerdir?

Kalabalık Sınıflarda İngilizce

"Kalabalık Sınıf" Tanımı

Bir İngilizce sınıfının "kalabalık sınıf" olarak varsayılması için öğrenci sayısının ne kadar olması konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Ur (1996) ve Hayes (1997) "kalabalık sınıf" teriminin göreceli bir kavram olduğunu ve mevcut ortama göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler 40-45 öğrenciden oluşan sınıfları, bazıları da 100 hatta 150 kişilik sınıfları kalabalık olarak kabul etmektedirler. Coleman (1989) tarafından İngiltere'de yapılan bir araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin çoğunun, kalabalık sınıf kavramıyla yaklaşık olarak 50 öğrencilik bir sınıf ortamını algıladıkları bulunmuştur.

Kalabalık Sınıflarda İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşler

Hayes'e (1997, 106) göre, "kalabalık sınıflarda dil öğretiminde ortaya çıkan sorunlar çok az ele alınmaktadır … 50 hatta daha fazla öğrenciden oluşan sınıflarda dil öğretmeye çalışan pek çok öğretmen içinde bulundukları ortam karşısında çaresiz kalmaktadır." Bu yüzden, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimine olumsuz bakmaktadırlar. Genellikle, bu öğretmenler kalabalık İngilizce sınıfları ile düzensizliği, kontrolün yetersiz kalışını, öğrencilerin ilgi eksikliklerini, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim bozukluğunu, ve dolayısıyla dil öğretiminin hedeflendiği gibi etkin olamamasını aynı bağlamda değerlendirmektedir. Kennedy'e (1996) göre, sınıf mevcudunu belli bir sayıdan sonra kontrol etmek çok zor olduğundan, kalabalık sınıflar öğretmenleri tedirgin etmektedir. Buna ek olarak, Felder (1997) küçük bir sınıfta büyük bir sınıfa göre çok daha iyi bir dil eğitimi verilebileceğini savunmaktadır.

Diğer taraftan, dil eğitiminde sınıfın fiziksel ortamının bu kadar önemli bir sorun olmadığı ileri sürülmektedir. Bu görüşü destekleyen yazar ve araştırmacılar iyi bir öğretimin her yerde iyi olacağını fikrinde birleşmektedir. Ur'a (1996, 302) göre "önemli olan, öğretmenin sınıf büyüklüğünü kendi eğitim ortamında nasıl gördüğü-

dür." Felder (1997) de bu görüş doğrultusunda, kalabalık sınıfların küçük sınıflarda olduğu gibi etkin dil sınıfları haline getirilebileceğini iddia etmektedir. Ayrıca, Kickbush (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, öğretim metotlarında değişiklikler yapılmadan sadece sınıfın fiziksel ortamında 20 öğrenciden az olan sınıflarda dil eğitimi yoluna gidilmesinin ileri seviyede bir akademik başarıyı garanti edemeyeceği, bunun yalnızca öğrenci tavırları, dikkati, ilgisi ve motivasyonu üzerinde etkisi olabileceği saptanmıştır. Aslında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimine karşı olumsuz bir tavır sergilemesine karşın, eğer uygun stratejiler belirlenip ayrıca sınıflar iyi organize edilirse, bu öğretmenlerin kalabalık sınıflarda da İngilizce öğretiminde başarılı olabileceklerine inanmaları sağlanabilir. Felder'in (1997) ifade ettiği gibi, "bir öğretmen kalabalık bir sınıfta daha fazla tatmin olabilir: yine de, çoğu öğretmen 15 öğrenciye etkin bir öğretim sağlayabilir, fakat bunu 100 veya daha fazla öğrenci ile yaptığınızda gerçekten bir şey başarmışsınızdır."

Kalabalık Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar

Kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar genel olarak fiziki, psikolojik ve teknik türden olabilir. Büyük sınıflarda dolayısıyla çok sayıda öğrenci içeren sınıflarda İngilizce öğreten öğretmenler küçük sınıflarla karşılaştırıldığında farkında olmadan daha yüksek sesle konuştuklarından ve daha uzun mesafelerde hareket edeceklerinden kendilerini fiziki olarak yorgun hissederler. Psikolojik açıdan, bazı öğretmenler öğrencilerin kendilerinden beklentileri konusunda kesin fikirleri olmadıklarından kalabalık bir öğrenci gurubuna İngilizce öğretirken kendilerini tedirgin ve donanımsız hissederler. Teknik olarak ise, öğretmenler kalabalık sınıflarda seslerini tüm öğrencilere duyurabilmek için mikrofon gibi bazı teknik aletleri kullanabilmek zorundadırlar. Bunun gibi sınıf teçhizatlarını gerektiği gibi kullanamamaları durumunda ise öğrencilerin derse tam katılımı ve ilgileri konusunda ciddi problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öğrencilerin derse devamını gözlemleme veya verilen ödevleri değerlendirme esnasında ortaya çıkabilecek diğer problemler de kalabalık sınıflarda İngilizce dersine giren öğretmenleri sürekli olarak kaygılandırmaktadır.

Hayes (1997, 106-116) kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan başlıca problemleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1. Rahatsızlık: Pek çok öğretmen sınıfın büyüklüğünden kaynaklanan fiziki kısıtlamalardan rahatsız olmaktadır. Bu öğretmenler böyle sınıflarda yeterli hareket alanı olmadığından öğrenci etkileşimini sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Bazı öğretmenler de kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmanın çok yorucu olduğu kanısındadırlar.
2. Kontrol: Öğretmenler genelde büyük sınıflarda disiplinle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenler sınıf içindeki olayları kontrol edemediklerini ve sınıfın çok gürültülü olduğunu düşünmektedirler.
3. Bireysel ilgi: Bir çok öğretmen, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları ile ilgilenememekten kaygı duymaktadır.
4. Değerlendirme: Öğretmenler öğrencilerinin tüm çalışmalarını gözden geçirme sorumluluğunu üstlenmelerinden dolayı, bu görevlerini yerine getirememeleri durumunda üzüntü duyarlar.

5. Öğrenme etkinliği: Bütün öğretmenler öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini arzu ederler. Hangi öğrencisinin ne öğrendiğini bilmemek öğretmenleri rahatsız eder.

Hayes gibi Ur da (1996, 303) kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde ortaya çıkabilecek muhtemel problemleri genel olarak aşağıda belirtilen başlıklar altında incelemiştir:

1. Disiplin
2. Yazılı ödevler üzerinde düzeltme yapma
3. Tüm öğrenciler için etkin öğrenim sağlama
4. Materyaller
5. Bireysel farklılık
6. Katılım

Yukarıda belirtilen problemlerin her biri, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimini etkin bir şekilde yürütmesine engel teşkil etmektedir. Fakat, bu problemlerin en azından bir kısmının çözümü olanaksız değildir. Aslında, öğretmenler tarafından kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimine ilişkin olarak algılanan sorunlar, diğer tarafta öğrenciler açısından çok ciddi veya öğretime engel teşkil edecek türden sorunlar olarak görülmeyebilir. Bu açıklamalardan yola çıkılarak, bu makalede kalabalık sınıflarda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin kalabalık sınıflarla ilgili düşüncelerini belirlemek amacı ile öğrencilerin görüşleri bir anket aracılığı ile belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu araştırma ile, kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde fiziksel ortamdan kaynaklanan olumsuzlukların etkin bir dil ortamının oluşturulmasında nasıl değerlendirileceğine dair ipuçları elde etmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Samsun ili metropol alanında bulunan resmi ilk ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 6 ilk ve ortaöğretim okulunda okuyan toplam 360 (198 erkek, 162 kız) öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığı ile, bu öğrencilerden öğretmenleri eşliğinde, kalabalık sınıflarda İngilizce öğrenmenin ne gibi olumlu ve olumsuz yönleri olabileceği ve olası çözüm önerileri hakkında bireysel görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler maddeler halinde sıralanmış ve cevap sıklıkları Tablo.1'de verilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Çalışmanın bulgular bölümünde, öğrencilerin kalabalık sınıflarda İngilizce öğrenimine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri incelenmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin frekanslar aşağıda gösterilmiştir:

Tablo1: Kalabalık sınıflarda İngilizce eğitimine yönelik olumsuz ve olumlu öğrenci görüşlerine ilişkin frekanslar

Öğrenci görüşleri	N	%
Sınıfta oluşan hava kirliliğinden etkilenme	68	18.8
Ön sıralarda yer bulamama	22	6.1
Öğretmen-öğrenci iletişiminde kopukluk	130	36.1
Öğrencilerin derse katılımın yetersiz oluşu	40	11.1
Sınıfta rekabet havası oluşması	41	11.3
Öğrencilerin kendini güvende hissetmesi	35	9.7
Daha çok arkadaş edinme ortamına sahip olma	24	6.6

Olumsuz Yanıtlar:

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin yaklaşık olarak %19'u sınıfta oluşan hava kirliliğinden rahatsız olmaktadır.

- Sınıfların çok kalabalık olması beni son derece rahatsız eder.
- Kalabalık sınıflarda uzun süre ders yapıldığında sınıf içinde temiz hava solumak olanaksızdır.

Öğrencilerin %6'sı eğer ön sıralarda yer bulamazlarsa kendilerini rahatsız hissetmektedirler.

- Sınıftaki her öğrenci gibi ön sıralarda yer kapmaya çalışırım.
- Sınıfa geç geldiğimde arka sıralarda oturmak zorunda kaldığımda tahtada yazılanları görmekte güçlük çekerim.

Öğrencilerin önemli bir kısmı (%36.1) kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi sırasında öğretmenlerinin dikkatini çekemediklerini hissetmektedir. Bu öğrenciler öğretmenin çok sayıda öğrenci arasında kendilerine soru sorup bir cevap isteyebileceğini olanaksız görmektedirler.

- Kalabalık sınıfta öğretmenin bana ilgi göstermediğini hissediyorum.
- Kalabalık sınıfta dil öğreniminin bana hitap etmediğini düşünüyorum.
- Mevcudu az olan sınıfta varlığımı hissedebiliyorum; kalabalık sınıfta ise, kendimi ihmal edilmiş hissediyorum.
- Sınıfta göze çarpmadığımı düşünerek disiplini kaybedebiliyorum.
- Kalabalık sınıfta dikkatim çabuk dağıldığı için daha az öğrendiğimi hissediyorum.

Öğrencilerin %11'i İngilizce öğretmenleri ile iletişim sağlayamayacaklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda, öğrenciler öğrendiklerini uygulama konusunda çok az fırsatları olduğunu düşünmektedirler.

- Öğretmenin her bir öğrenci ile ilgilenememesi benim dil öğrenimine yönelik motivasyonumu azaltıyor.
- Kalabalık sınıfta görüşlerimi belirtme şansım çok az.

- Öğrendiklerimizi uygulama olasılığı çok az.
- Sınıfta çok öğrenci olduğu için öğretmen-öğrenci iletişimi çok kısıtlı. Bu yüzden, öğretmene soru sormaya cesaret edemiyorum.
- Kalabalık sınıfta öğretmen genelde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak olan sorular yöneltmiyor. Bu yüzden biz sadece öğretmenin anlattıklarını dinliyoruz.

Olumlu Yanıtlar

Kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara karşın (%72), öğrencilerin yaklaşık olarak %28'i kalabalık olan sınıflarda İngilizce öğrenmenin bazı avantajları olabileceğini belirterek, sınıfın fiziki ortamından çok dil eğitiminin etkin ve verimli olması gerektiğini ima etmişlerdir. Buna ek olarak, bu grup öğrencilerin görüşlerinden elde edilen diğer bulgular, bu öğrencilerin İngilizce dersinde tahtayı görüp, öğretmeni işitebildikleri ve dersler yararlı olduğu sürece, sınıf ne kadar kalabalık olursa olsun kendilerinin çok fazla etkilenmeyeceklerini göstermiştir. Bu görüşten hareketle, eğer bir öğrencinin İngilizce dersinden gerçekten hoşlanması sağlanırsa, kalabalık sınıflarda ortaya çıkan yer ve zaman problemlerine rağmen öğrencilere etkin bir dil ortamı sağlanabileceğini söyleyebiliriz.

Olumlu görüş bildiren öğrencilerin yaklaşık olarak %12'si, mevcudu kalabalık olan İngilizce sınıflarında bir rekabet havası olabileceğini belirtmiştir.

- Sınıftaki öğrencilerin İngilizce düzeylerinde önemli farklılıklar olduğu için, çoğu öğrencinin diğerlerinden geri kalmamak istemesi sınıftaki rekabeti olumlu anlamda güçlendiriyor.
- Sınıftaki rekabet öğrencilerin İngilizce öğrenimine dolaylı olarak katkı sağlıyor.
- Diğer öğrencilerin çalıştıklarını görünce ben de çalışmak istiyorum.
- Sadece öğretmende değil, aynı zamanda sınıftaki diğer arkadaşlarımdan da İngilizce öğrenebiliyorum.
- Kendimle arkadaşlarım arasındaki farkı kalabalık sınıfta daha net bir şekilde görebiliyorum, ki bu da beni daha çok çalışmaya motive ediyor.

Öğrencilerin yaklaşık olarak %10'u kalabalık sınıflardaki öğrenme ortamında kendilerini güvende ve rahat hissettiklerini vurgulamıştır.

- Kalabalık sınıfta kendimi güvenli bir ortamda hissettiğim için konu üzerine yoğunlaşabiliyorum. Mevcudu az olan sınıflarda ise, öğretmenin her an soru sorabileceği baskısını üzerimde hissediyorum.
- Kalabalık sınıflarda öğretmenin sorduğu sorulara cevap verebilecek öğrenciler her zaman bulunuyor. Ben de cevapları düşünüp karşılaştırma yapma imkanı bulabiliyorum.
- Kalabalık sınıflarda öğrenciler daima aktif iken mevcudu az olan sınıflarda öğrenciler genelde sessizdir.
- Kalabalık sınıflarda derse katılamama korkusunu hissetmiyorum. Kendimi daha özgür hissediyorum.

Öğrencilerin yaklaşık olarak %7'si kalabalık bir sınıfta çok daha fazla arkadaş edinebileceklerini vurgulamıştır.

- Kalabalık bir sınıfta farklı çevrelerden kişilerle yeni arkadaşlıklar kurabilirim.
- Kalabalık bir sınıfta, farklı kişilerle ilgi ve hobilerimi paylaşma ortamı bulabilirim.

Sonuç Ve Öneriler

Sonuç olarak, çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimini genel olarak benimsemediklerini göstermektedir. Genellikle, öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarındaki sorunların sınıftaki öğrenci sayısı artışına paralel olarak ortaya çıktığına inanmaktadır. Buna karşın, kalabalık sınıflarda dil öğretimi ile ilgili teorik bilgiler ve çalışmada kullanılan araştırma verilerine göre kalabalık sınıflarda da mevcudu az olan sınıflardaki gibi etkin bir İngilizce eğitimi sağlanabilir. Bu bağlamda, bir yandan kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde insan ve materyal kaynakları mevcut sorunları azaltmak ve dil eğitimini daha verimli kılmak için kullanılabilir. Diğer yandan, yabancı dil öğretim metotlarındaki en son gelişmeler kalabalık sınıflarda İngilizce eğitiminde uygulanabilir. Böylece, bir sınıfın olumsuz fiziki şartları geleneksel metotları denemek için veya geleneksel metotlar dışındaki çeşitli metotları denememek için bir bahane olmamalıdır. İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kalabalık sınıflarda dil öğretiminin özelliklerini benimseyerek, bu ortamda ne ve nasıl öğreteceklerini bilirlerse öğrencilerine etkin bir dil eğitimi sağlayabilirler.

Bu görüşlere ek olarak, kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ışık tutmak amacı ile aşağıda bir dizi öneri sunulmuştur:

1. Kalabalık dil sınıflarında ortaya çıkan sorunlarla ilgili olarak öğrenci görüşlerinden elde edilen en önemli sonuç, öğrencilerin önemli bir kısmının sınıfta oluşan hava kirliliğinin öğrenimlerini olumsuz etkilediklerini düşünmeleridir. Bu bağlamda, kalabalık sınıfta dil eğitiminden verim almak için öncelikle öğretmenlerin sınıf havasının temiz olmasını sağlamaları gerekmektedir. Sınıfın kirli havası öğrencilerin psikolojik anlamda konuya adapte olmasına önemli bir engel teşkil etmektedir.

2. Anket sonuçlarında görüldüğü gibi, öğrenci sayısının fazla oluşu iyi değerlendirildiğinde İngilizce öğretimi için bir avantaja dönüşebilir. Çünkü, öğrenci sayısı ne kadar fazla ise sınıfta bir o kadar da farklı düşüncenin oluşma şansı vardır. Bu potansiyeli kullanmanın en önemli şartı öğrencilerin öğretilecek olan konuya odaklanmalarını sağlamaktır. Bu amaçla, öğretmen derse başlamadan önce tahtaya birkaç İngilizce atasözü veya söylem yazıp öğrencinin asıl konuya ısınmasını ve böylece derse motive olmasını sağlayabilir. Ayrıca, tüm sınıfın dikkatini bir noktada toplamak için öğrencilerden bildikleri Türkçe atasözlerini veya kendilerine ait bir şiiri İngilizce yazmaları istenebilir. Bu tür yaratıcı aktiviteler hem öğrencilerin ilgilerini derse yönlendirecek hem de sınıfta disiplin problemlerini en aza indirgeyerek pozitif bir öğrenme ortamı sağlanmasına yardımcı olacaktır.

3. Kalabalık sınıfta İngilizce öğretiminde sınıf içinde tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayacak aktiviteler yaratılmalıdır. Örnek olarak, bir özel gün (Bayram, Yılbaşı,vs.) yaklaşırken, öğretmen öğrencilerden sınıftaki öğrencilerden herhangi birine İngilizce kart yazmalarını isteyebilir. Sınıftan seçilen bir öğrenci, ki bu "Noel Ba-

ba" rolünde de olabilir, kartları tesadüfen öğrencilere dağıtır. Tüm kartlar açıldığında öğrenciler iyi dilek mesajlarını merakla okurlar, böylece sınıfta karışıklığa meydan vermeden birliktelik ve uyum atmosferi içerisinde, aynı anda bir çok öğrenciyi derse konsantre ederek iyi bir dil öğrenme süreci sağlanır.

4. Kalabalık sınıflardaki öğrenci mevcudu zengin bir insan kaynağı sağlama işlevini görebilir. Bu sayede öğretmen farklı öğrencilerin yaşam deneyimlerini, bilgilerini ve bireysel ilgilerini derslere yansıtmalarını teşvik ederek aktif bir iletişim ortamı sağlayabilir. Bu ortamda derse katılan yabancı dili nispeten ileri düzeyde olan öğrenciler daha düşük düzeydekilere örnek teşkil edebilir ve bu sayede sınıfta dil öğrenimine katkı sağlayacak bir rekabet ortamı sağlanabilir.

5. Öğretmenler için diğer bir çözüm sınıfta yapılacak aktiviteler için hazırlanacak olan çalışma formlarını öğrencilere dağıtmaktır. Öğretmen bu sayede tüm sınıfın dikkatini karışıklığa ve öğrencilerin sıkılmasına meydan vermeden aynı anda konu üzerinde yoğunlaştırabilecektir.

6. Özellikle ilköğretim sınıflarında kullanılabilecek bir yöntem de bir İngilizce dilbilgisi kuralını veya bazı önemli kelimeleri koro halinde tekrar ettirmektir. Bu amaçla, sınıf iki bölüme ayrılabilir-örneğin, ön beş sıra ve arka beş sıra olarak, veya sınıfın sağ ve sol kısımları olmak üzere. Bu durumda, her bir sıra/taraf bir metinde belirlenen bir bölümü okuyabilir, bir soru sorup cevap verebilir, cümleleri veya kelimeleri tekrar edebilir. Bu şekilde öğretmen her öğrencinin derse katılmasına ortam hazırlar ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını teşvik ederek aralarında bilgi alışverişi olmasını sağlar.

7. Kalabalık sınıflarda drama yolu ile İngilizce öğretimi son derece önemli ve etkin bir yöntemdir. Drama yolu ile öğrenci dil öğrenimine aktif olarak katılır ve aynı zamanda sınıfın olumsuz fiziksel koşullarından uzaklaşarak hem eğlenir hem de dil öğrenir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenin önünde oldukça fazla konu seçeneği vardır. Örneğin, sınıfta Cadılar Bayramı'nı (Halloween) dramatize edebilir. Öğrenciler bu sayede birçok yeni kelime ve dil bilgisi yapısını öğrenerek bunları yaratılan doğal dil ortamında uygulama fırsatını bulurlar. Drama yöntemi sayesinde, her öğrenciye derse aktif olarak katılma ve konuları uygulayarak öğrenme fırsatı verilir.

8. Kalabalık sınıflarda kullanılan en etkin yöntemlerden biri sınıfta ikili ve grup çalışmaları uygulamaktır. Grup çalışması Harmer' e (2000, 128) göre, öğrencinin derse katılımını en üst düzeye çıkardığı için son derece önemlidir. Grup çalışması yapılırken dikkat edilecek en önemli hususlar, gruplara konu çalışması sırasında öğretmen tarafında verilecek talimatların açık olması, öğrencilerin çalışma etkinliklerinin nasıl sonlandırılacağı (bazı öğretmenler öğrenciler kendilerini fark edinceye kadar ellerini kaldırırlar) ve öğrencilere gerekli dönütü sağlamaktır. Grup çalışmasına örnek olarak, öğretmen her gruba aile hayatı hakkında çeşitli etkinlikler yaptırtabilir. Gruplar arasında karmaşa yaşanmaması ve bağlantıyı koparmamak için öğretmen bir gruba, örneğin kelime çalışması yaptırırken, diğer gruptan verilen parça ile ilgili soruları çözmesini, başka bir gruptan da metnin bir özetini yazmasını isteyebilir. Bu şekilde, ders saati içerisinde tüm gruplar müfredatta öngörülen tüm öğrenim etkinliklerini tamamlamış olurlar.

Kaynakça

COLEMAN, H. (1989). **Language Learning in Large Classes Research Project,** Leeds University, Leeds.

DEMİREL, Özcan (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,** M.E.B., İstanbul.

FELDER, R. (1997). "Beating the Numbers game: Effective Teaching in Large Classes", **ASEE Annual Conference,** Milwankee.

GÜVEN, Hanife (2001). "Yurtdışında İlköğretim, Ortaöğretim Ve Üniversitelerde yabancı Dil Nasıl Öğretiliyor?", **Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi,** Tömer, Sayı: 22, 2001, ss. 40-45.

HARMER, Jeremy (2000). **How to Teach English,** Longman, Malaysia.

HAYES, D. (1997). "Helping Teachers to Cope with Large Classes", **ELT Journal,** 51(2): ss.106-116, Oxford University Press, London.

KENNEDY, J. (1996). "Teacher Attitudes and Change Implementation", **System.** 24(3), ss. 80-89, Elsevier Science Ltd., London.

KICKBUSH, K. (2000). "Class Sizes", **Applied Linguistics,** 20(1), ss. 71-94.

UR, Penny (1996). **A Course in Language Teaching Practice and Theory,** Cambridge University Press, Cambridge.

YAVUZ, Mehmet Ali (2001). "Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretim Sorunları Ve Çözüm Önerileri", **Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi,** Tömer, Sayı: 22, 2001, ss. 26-34.

TEACHING ENGLISH IN LARGE CLASSES IN THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS: PROBLEMS AND SUGGESTIONS

Cevdet YILMAZ*

Abstract

"Given that class size is most unlikely to be reduced in the foreseeable future, teachers need to come to terms with their problems" (Hayes 1997, 106-116). The purpose of this article is to emphasize the problems faced in teaching English in large classes in the primary and secondary schools and to develop a variety of suggestions so as to deal with these problems. In the study, the theoretical information concerning language teaching in large classes has been assessed and also a questionnaire has been conducted in order to report students' views on the subject. In addition, based on the data obtained from the questionnaire and the theoretical background, the article has, on the one hand, attached great importance to the problems that limit the English teaching in large classes, and on the other, it has underlined the fact that the personnel and material resources in large class are not serious problems but rather can be an effective factor in teaching English, if properly practised along with the suitable teaching methods.

Key Words: Large classes, English teaching, questionnaire

* Assistant Professor; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Teaching, English Language Taeching Programme

EĞİTİM; YABANCI DİLLE Mİ, ANA DİLLE Mİ?

Tolga GÖK*

Özet

Bu çalışmada dilin bir toplum için neler ifade ettiği ile eğitim üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve bu bağlamda yabancı dille eğitim konusundaki farklı görüşlere sebepleri ile birlikte yer verilmiştir.

Dil, insan ve toplum hayatı için vazgeçilmez bir unsur, sosyal bağlarımızı düzenleyen bir araçtır.

Ülkemizde de eğitim üzerinde tartışmalarda yer bulan konu; eğitimdeki dil politikasıdır. Dil politikası denince yabancı dil eğitimi ile yabancı dille eğitimi karıştırmamak gereklidir.

Türk eğitim tarihi boyunca yabancı dil konusunda çeşitli uygulamalar yapılmış, Türk ve Müslüman öğrencilerin yabancı okula gitmelerini önlemek için 1930'lu yılların başında yabancı dil dersi okullarda okutulmaya başlanmıştır. Gerek siyasi gerekse ekonomik ve ticari ilişkileri devam ettirebilmek için genel olarak yabancı dil eğitim politikalarının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul görmüştür.

Halen tartışılmakta olan ve bu çalışmanın da özünü oluşturan husus; ülkemizde nitelikli insan yetiştirme işini, kendi kültürümüz ve anadilimizi kullanarak mı, yoksa ülkemizin en gözde okullarının yaptığı gibi yabancı bir dille, özellikle dünya dili olduğu varsayılan İngilizce ile mi yapacağız?

Dilin milleti birleştiren, bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir kurum olduğu düşünülürse dilimize sahip çıkmak gerekliliği açıktır. Eğitimin de milleti bir araya getirmesini sağlayan ana dille yapılması doğru bir yaklaşım olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dille Eğitim, Ana Dille Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi

Giriş

Dil insanlık tarihi boyunca en önemli kavramlardan bir tanesi olagelmiştir. Dil o kadar önemlidir ki Kaşgarlı'ya göre "erdemin başı", Yusuf Has Hacip'e göre ise "aklın süsüdür." Ünlü dil bilimci ve devlet adamı W. Von Humboldt'a göre "dil bir ulusun ruhudur." Siyaset bilimcilere ve sosyologlara göre ise "dil bir devletin hükümranlık hakkını belirler." Dil insan ruhunu ve hayatını şekillendirip düzene sokan kültürzihin ve düşünce kavramlarıyla da yakından ilişkilidir (Meriç, 2007). Ünlü dil bilgini J.V.Vendryes'e göre "düşünce dile dayanarak, daha doğrusu dille kaynaşarak görevini yapabilir. Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır (Vendryes, 2001).

Dil, düşünce, kültür ve eğitimin aracıdır. Düşünce, dile aktarılmadığı sürece bilgiye dönüşemez. Bilgi, dilin aracılığı olmadan öğretilemez. Diğer yandan kültürel

* Elvankent Bilgi Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni

iletişimde kullanılmayan bir dil, kültür dili; bilimsel iletişimde kullanılmayan bir dil, bilim dili haline gelemez. Kültür dili gelişmeden kültür, bilim dili gelişmeden bilim gelişemez. Demek ki kültür, dil, düşünce üçgeni sürekli olarak birbirini beslemekte, birinin gerilediği durumda diğerleri de doğal olarak gerilemektedir (Yazoğlu, 2005).

Görülüyor ki dil insan ve toplum hayatı için olmazsa olmazlardan birisi belki de birincisidir. Günümüzde ise dil deyince aklımıza doğrudan eğitim kurumları gelmektedir. Çünkü modern dünyada dil en fazla okullarda işlenmekte, eğitim kurumları dilin şekillenmesinde, genç kuşaklara öğretilmesinde ve sürekliliğin sağlanmasında kilit konumda bulunmaktadır.

Bizim ülkemizde de dil konusu uzun yıllar gündemi işgal etmiş, tartışmalara sebep olmuştur. Geçmişte yapılan tartışmalar bugün büyük ölçüde boyut ve zemin değiştirmiş, tartışmaların ana ekseni "yabancı dille mi anadille mi eğitim yapılmalıdır?" noktasına kaymıştır.

Bu çalışmanın amacı yabancı dille eğitim meselesini ana hatlarıyla ortaya koyarak bu tartışmalara katkı sunmaktır. Zira yabancı dille eğitim meselesi eğitimin öncelikli meseleleri arasındadır ve üzerine durulması gerekmektedir.

YABANCI DİL VE ANA DİLLE EĞİTİMİN TANIMI

Her şeyden önce yabancı dilin ve yabancı dille eğitim-öğretimin sınıflamasını ve daha sonra da her sınıfın ayrı tanımını yapmamız gerekir.

Akkurt'a göre; insanların doğumuyla öğrendiği dilin dışında başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilen dile yabancı dil denir. İki yabancı topluluk birbiriyle anlaşabilmek için ya ortak bir dil bilmeli, ya da birbirinin dilinden anlamalıdır. Konuya yalnızca iki toplumun birbirinin söylediğini anlaması olarak bakmak yeterli değildir; yabancı dil öğrenildiğinde o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye, böylece ilişkiler sağlamlaşmaya başlar. Ne yazık ki, bütün toplulukların konuşacağı ortak bir dil projesi (Esperanto gibi) çok fazla rağbet görmemiştir. Geriye kalan ikinci seçenekte ise, genellikle daha gelişmiş olan ülkenin dili öğrenilip konuşulur (Akkurt, 2004).

Herhangi bir eğitim sisteminin iki temel unsuru vardır. Bunlardan biri verici durumunda bulunan öğretmen, diğeri de alıcı durumunda bulunan öğrencidir. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bilgi alışverişinde kullanılan dile de "eğitim dili" denilmektedir. Eğitim dili bunlardan birinin ana dili değilse genel anlamda, "yabancı dille eğitim" denilebilir (Köksoy, 2000).

Eğer bir eğitim sisteminde kullanılan eğitim dili hem öğretmenin hem de öğrencinin ana dili ise bu eğitime "ana dille eğitim" denir.

Burada yarı ana dille eğitim terimi de kullanılabilir. Bu eğitimde kullanılan öğretim dili öğretmen veya öğrencilerden birisi için yabancı dil diğerleri için anadildir. Örneğin ABD'ye giden bir öğrenci için eğitim yarı yabancı dille yapılıyor demektir. İkinci dünya savaşı sırasında ve sonrasında Hitler'den kaçan pek çok bilim adamı İstanbul Üniversitesi ve İTÜ'de görev almışlardı. Bu bilim adamları kısa sürede Türkçe öğrenerek bir tercümana ihtiyaç duymadan dersleri Türkçe vermeye başlamışlardır. Burada eğitim dili öğretmen için yabancı dil, öğrenci için ana dildir (Köksoy, 2000).

Bu eğitimde eğitim dili hem öğretmen hem de öğrenci için yabancı dildir. Bu yöntem, ülkemizde yaygın kullanım alanı bulmuştur. Bir dersin veya bütün derslerin belli bir yabancı dille verilmesi, öğrencilerin sorularını bu yabancı dille sorması, sınavların, ödevlerin, sunumların bu dille yapılması olarak özetlenebilecek bir süreci kapsar.

Türkiye'de eğitim yapan üniversiteler ve bir dönem Anadolu Liselerindekibazı Anadolu Liseleri bu uygulamalarına devam etmektedir- uygulamalar buna en iyi örnektir. Bu tür eğitim bir zamanlar sömürgeleşmiş olan Hindistan, Pakistan, İrlanda… gibi ülkelerde de görülmüştür.

YABANCI DİL EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

Türk eğitim tarihinde, önceleri sadece dinî amaçla kullanılan yabancı dil öğretimi daha sonra günün koşullarına ayak uydurma amacıyla önem kazanmıştır. Gerek siyasi gerekse ekonomik ve ticari ilişkileri devam ettirebilmek için öğretilen yabancı diller çeşitlilik göstermeye başlamış ve uygulanan eğitim politikalarının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul görmüştür.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

İslamiyet öncesi, Hunlarda siyasi ve dış ilişkileri yürütmek üzere dış işleri dairesinde çeşitli dilleri konuşan ve yazan kalabalık bir kurul çalıştırılmıştır. Çinliler ile olan ticari ilişkiler sınırdaki tercüman toplulukları aracılığıyla ile kurulmuştur. Prof. Dr. Özden Ekmekçi'ye göre daha sonra kurulan Avrupa Hun Devletinde 434–453 yılları arasında sarayda Türkçenin yanında Latin dilleri öğretilmiş ve oldukça yaygın şekilde kullanılmıştır (Ekmekçi, 2003).

Türkler Orta Asya'dan batıya doğru ilerlerken İslam kimliğini benimsemişler, adlarını bile Arapça ve Farsçaya değiştirerek, daha ileri uygarlık ortamına uymaya çalışmışlardır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk zamanlarında yapılan yabancı dil öğretimi ancak İslam'a davet aracı olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple batı dilleri hemen hemen hiç gelişmemiştir. Bu sorun ilk olarak yapılan fetihlerden sonra ortaya çıkmıştır. Çünkü fethedilen yerlerde Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence ve ticaret dolayısıyla İtalyanca konuşulmaktadır. Devlet en büyük sıkıntıyı yabancı bir devlet elçisinin görüşme için geldiğinde veya başka bir devletle anlaşma imzalamak durumunda kaldığında çekmektedir. Osmanlı kendi elçilerini yurt dışına gönderdiğinde sorun daha da büyümektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yy ikinci yarısından itibaren reformlar yapılmaya başlanmıştır (Demir,2005).

1773 yılına kadar devlet dili Türkçe olan Osmanlı Devletinin, eğitim-öğretim dili daha sonraki dönemlerde Arapça olmuştur. 1773 sonrası dönemde Fransızca yaygın olarak öğretilmeye başlamıştır ve önemli yasalar ve ticari anlaşmalarda kullanılmıştır (Ekmekçi, 2003).

Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez 1800'lü yılların başlarında gerçekleşmiştir ve öğretilen ilk batılı dil Fransızca olmuştur. Zamanla İstanbul'da öğretilen Fransızcanın yetersizliği anlaşılmış seçilen yetenekli gençler Fransa'ya gönderilmiştir. Bu uygulama da çok iyi sonuç vermemiş ve farklı çözüm yolları aranmaya başlamıştır. 1856'da yayınlanan Islahat Fermanından sonra ilk açılmaya başlanan yabancı okullarda çok iyi düzeyde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmış-

tır. Verdikleri eğitimin kalitesi de yüksektir. Ancak bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin neredeyse tamamı devletin Müslüman olmayan tabakasından öğrencilerdir. Müslüman halk değişik nedenlerle çocuklarını bu okullara göndermek istememiştir. Hatta Sultan II. Abdülhamit, Robert Kolej'de Müslüman çocukların okumasını yasaklamıştır. Bu kararın alınmasındaki en büyük neden ise okulun misyonerler tarafından açılmış olmasıdır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin arasına Müslüman öğrencilerin de girmesi ancak 19. yüzyılın sonlarında gerçekleşebilmiştir. Yabancıların açtıkları bu orta dereceli okullarda çok iyi yabancı dil öğretilmesine rağmen devletin açtığı yüksek okullarda istenilen başarıya ulaşılamamıştır. Yabancı dilin daha erken yaşta öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden ciddi manada yabancı dille öğretimin yapılacağı orta dereceli bir devlet okulunun açılması düşünülmüştür (Demir,2005).

Yabancı dil öğretimi için uygulanan denemelerin başarısızlığı üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak bir okul açılması için çalışmalar başlanmıştır. Fransa hükümetini yardımını sağlamak amacıyla bu ülke ile 1867'de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 1868'de neticeye bağlanmış bir zamanlar Osmanlı İmparatorluğu için devlet adamları yetiştiren "Enderun Mektebi" aynı amaçla daha modernleştirilerek "Galatasaray Sultanisi" adıyla 1868'de Fransızca olarak eğitime başlamıştır. Galatasaray'da modern manada Fransızca eğitimi yapılmaktaydı. Fransız hocaların da görev aldığı bu okul kısa zamanda verdiği yabancı dil eğitiminin kalitesiyle kendisini Avrupa'ya kabul ettirmiştir. Bu okuldan mezun olanlar mükemmel derecede Fransızca bilmekteydi. Sonraki yıllarda okul programına seçmeli olarak Arapça, Farsça, Ermenice, Latince, Rumca, Bulgarca, İngilizce, İtalyanca, Almanca dersleri konmuştur. 1 Eylül 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Bu lisenin diğer bir özelliği ise orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olmasıdır. Bu okulda Müslüman ve gayrimüslim öğrenciler beraber eğitim görmüşlerdir. Devlet eliyle yürütülen orta dereceli okulların tümünde ise yabancı dil ilk kez 1869'da okul programına girmiştir (Demirel, 2003).

Cumhuriyet Sonrası Dönem (1923-)

Atatürk dönemi ilk on yıllık eğitim çalışmaları ilköğretim ve okuma-yazma öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu dönemde yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, ulusal kimliğin en önemli öğesi olan anadil Türkçenin işlenip öğretilmesi ön plana çıkarılmıştır. Yabancı dil bilgisi ise çeviri yoluyla bir teknik ve kültür aktarım aracı olarak görülmüştür.

Temmuz 1923'teki I. Eğitim Şurası'nda alınan bir kararla zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancıların açtıkları özel okullara gitmeleri yasaklanmıştır. Atatürk'ün 1925 yılında meclisin açılış konuşmasında yaptığı tavsiye üzerine " Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullarına gitmekten kurtarmak " amacıyla 31 Ocak 1928'de başta Başbakan İsmet İnönü olmak üzere Bakanlar, milletvekilleri ve birçok eğitim mensubunun önderliğinde, Ankara, Kayseri, Zonguldak illerinde kurulan vakıflar marifetiyle özel okullar açılmıştır. Bu kolejlerden ilk açılan (bugünkü TED Ankara Koleji) Yenişehir Lisesi'dir. Bu kolejin ilkokul 4. ve 5. sınıflarında sınıf geçmeyi etkilememek koşuluyla haftada 10 saat kadar İngilizce öğretilmesi uygun görülmüştür (TED Tüzüğü). 1951 yılına kadar haftada 3-5 saat yerine 8-10

saat 'takviyeli' İngilizce öğretilmiş, 1951 yılından sonra ise öğretim kültür dersleri dışında İngilizce yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 1979).

1955 yılında alınan bir kararla orta öğretim kurumlarında İngilizcenin birinci Almancanın da ikinci yabancı dil olması karalaştırılmıştır.

Galatasaray Lisesi 1956 yılına kadar bir kısım dersleri yabancı dilde (Fransızca) olan tek devlet okuludur. Yabancı dile artan ilgi ve ihtiyaç üzerine 1956 yılından itibaren yabancı dille eğitim yapan "Maarif Koleji" adı altında 5 tane okul açılmıştır. Açılan bu yeni okullarda seçilen yabancı dil İngilizcedir. 1974–1975 öğretim yılında yabancı dille öğretim yapan bu tür liselerin sayısı 12'ye, 1982–1983 öğretim yılında ise 23'e ulaşmıştır. 1984 yılında çıkarılan yasa ile de MEB'e bağlı olarak yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri açılmıştır (MEB,1986 yılı verileri).

Türkiye'de 1988 yılına kadar 6. sınıfa başlarken öğrencilere en yaygın 3 Batı dilinden birisi seçtirilmekteydi. Yani öğrenci İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden birini seçmek zorundaydı. Bu ders zorunlu ders statüsünde idi ve 11. sınıf sonuna kadar her dönem bu dersten sınav vermek zorunlu idi. 1988–1989 Eğitim ve Öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirilmiştir. Bu kararın alınmasında yabancı dille eğitim yapacak liseler açma projesinin etkisi büyüktür. Devlet yabancı dil eğitimini kaliteli hale getirmek istiyordu. Bu amaçla 80'li yılların ortasında tüm Türkiye çapında yabancı dille eğitim yapacak ''Anadolu Lisesi'' adıyla yeni liseler açılmağa başlanmıştır. Bu okullarda normal liselerden farklı olarak bazı dersler (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) İngilizce görülmekteydi. 1986-1987 yılında ise 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi. 1997 yılına kadar 5 yıllık zorunlu eğitim sonrası sınavla öğrenci alan ve 6.sınıf öncesi bir ya da iki yıl hazırlık sınıfında yoğun yabancı dil programına sahip bu okullarda 8 yıllık eğitime geçilmesi ile hazırlık sınıfı 9.sınıf öncesinde uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretimi açısından oluştuğu düşünülen bu boşluğu gidermek amacıyla yabancı dil öğretimine ilkokulların dördüncü sınıfından başlanmasına karar verilmiştir (Demir,2005).

İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2002 yılında 2000'i aşkın öğretmen ve müfettişle bir anket düzenlemiştir. Anket sonucunda yabancı dil eğitiminin daha erkene çekilmesi konusunda olumlu sonuçlar çıkmıştır. Bu anketten sonra MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü yabancı dil eğitimi konusunda hazırlanan bir raporla yabancı dil eğitiminin 1. sınıftan itibaren başlamasını, 1., 2. ve 3. sınıflarda yabancı dil konularına ağırlık verilmesini tavsiye etmiştir. Bu raporda bahsedilen sınıflarda öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yabancı dil için belli bir zaman ayrılmasının yararlı olacağı görüşü belirtilmiştir. Şimdilerde bu yönde çalışmalar başlamıştır (Demir,2005).

Türkiye'de, yabancı dille eğitim yapan özel okullara da çok yoğun bir ilgi vardır. 80'li ve 90'lı yıllar özel okul sayısında artışın olduğu yıllardır. 1995 verilerine göre sadece İstanbul'da İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca eğitim yapan orta dereceli okulların sayısı 150'nin üzerindeydi. Bütün Türkiye'de ise özel okulların sayısı 1995 yılı itibariyle 871'di 2001 yılı verilerine göre ise Türkiye'deki özel okulların sayısı 1.928'e ulaşmıştır. Bu okulların 1.801'i Türk okuludur. 67 okul azınlıklara aittir. 30 okul yabancılar tarafından açılmıştır. 10 okul ise Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenciler için açılmış uluslararası okul statüsündedir (MEB).

Yüksek öğretime baktığımız zaman; 1912'den beri yabancı dille öğretim yapan Robert Kolejine (1971'de Boğaziçi Üniversitesine dönüştürüldü) 1955 yılında ODTÜ'nün katılmasıyla yabancı dille yüksek öğretim bir anlamda kurumsallaşmış oldu. 1982 yılında Hacettepe Tıp Fakültesi de yabancı dille eğitime başlamış bu üç üniversiteyi diğer üniversiteler takip etmiş ve yabancı dille eğitim hızla yayılmıştır (Ekmekçi, 2003).

YABANCI DİLLE EĞİTİME FARKLI BAKIŞ AÇILARI

Öncelikle yanlış anlaşılmaya fırsat vermemek için **'yabancı dille eğitimle yabancı dil eğitimini'** birbirinden ayırmamız gereklidir. Çocuklarımız ve gençlerimiz okullarımızda iyi düzeyde en az bir yabancı dil öğrenmek zorundadırlar. Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve zorunluluğunu hiç kimse inkâr edemez. Burada iki farklı görüş olarak ele alınacak; eğitim-öğretim dilinin yabancı dille mi yoksa ana dille mi yapılması gerektiğidir. Küreselleşen dünyada en az bir yabancı dil öğrenmenin gerekli olduğu hususunda herhangi bir fikir ayrılığı bulunmamakla beraber eğitimin yabancı bir dille yapılması noktasında değişik ve hatta birbirine tamamen zıt görüşler mevcuttur. İlk olarak yabancı dille eğitimi ve yabancı dil öğretiminin çok erken yaşlarda başlaması gerektiğini savunan görüş daha sonra da eğitimin ana dille yapılması gerektiğini aksi durumun çeşitli sorunlar yaratacağını hatta bunu eğitimin en ciddi sorunlarından biri olarak gören görüş ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

Yabancı Dille Eğitimin Olumlu Yanları ve Savunanların Gerekçeleri

Yabancı dille eğitimi savunanların gerekçelerinden bazıları şunlardır:

a) Yabancı dille eğitim yoluyla, genellikle daha gelişmiş ve güncel olan yabancı kaynakların daha iyi okunarak anlaşılması sağlanmaktadır. Ayrıca, ilgili bilim dalında temel kavramların uluslararası düzeyde daha geçerli olan bir yabancı dildeki karşılıklarının öğrenciye öğretilmesi böylece yabancılarla olası ilişkilerde bu kavramların yerine oturmuş olması aynı zeminde tartışma olanağına imkân tanır. Gerektiği zaman öğrenci, bu kavramları yabancı dilde yazacağı eserlerde kullanarak, yapacağı bir çalışmayı daha geniş kitlelere duyurma olanağına sahip olur.

b) Birleşmiş Milletler ve Dünya İstatistik kuruluşlarının verdiği verilere göre dünyada yaygın kullanılan dilleri, kullanış alanı ve amacına göre üç kategoride sınıflayabiliriz:

1) Dünyada en çok nüfus tarafından ana dil olarak kullanılan diller,

2) Dünyada en geniş coğrafi alanda kullanılan diller,

3) Dünyada bilimsel ve teknoloji alanda ticaret, haberleşme ve bilgi alışverişinde yaygın kullanılan diller.

Birinci gruptaki diller açısından sıralama Çince, Hinduca, İngilizce, İspanyolca, Rusça, Arapça ve diğerleri; ikinci kategoriye göre sıralama İngilizce, Çince, İspanyolca, Arapça, Türkçe, Hinduca; üçüncü kategoriye göre ise sıralamada başlıca Batı Avrupa Dilleri İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Rusça yer almaktadır. O halde ticari, haberleşme, teknolojik ve bilimsel düzeyde çağı yakalamak için öğrenmede öncelik son kategorideki dillere verilmelidir. Ülkemizdeki izlenen politika ve yol da bu yöndedir. Bu dillerden özellikle her üç kategoride ilk sıralarda yer alan İn-

gilizce halen genişleyerek dünyada en çok kullanılan eğitim, bilim ve haberleşme dilidir (Doğan,1996).

Yukarıdaki verilere göre İngilizce uluslararası bir dil ve aynı zamanda ilim dili olmuştur. Dolayısıyla, ilmi gelişme, ilmi İngilizce yapmakla mümkün olur. Bugünkü seviyede ilim, Türkçe ile mümkün değildir. Türkçe bu konuda oldukça yetersizdir. Yabancı dille eğitimin doğruluğuna inananlar için, İngilizce bilmeyen ilim adamının düşünülemeyeceğini, ilim alanında sesimizin uluslararası düzeyde duyurulması isteniyorsa İngilizce okuyup yazmak zorunluluğunun olduğunu söylemektedirler.

c) İngilizce bilmeleri, çocuklarımıza iyi bir gelecek sağlamaktadır. Orta öğretimdeki İngilizce dersleri çocuklarımıza İngilizce öğretmede yetersiz kalmıştır. Oysa çocuklar, İngilizce düşünüp konuşmak zorunda kaldıkları bir ortamda daha iyi İngilizce öğrenirler. Tahsil dilinin İngilizce olması işte bunu sağlayacaktır veya uygulanan okullarda sağlamaktadır. Bugün için, Türkiye'nin "en iyi"leri olarak kabul edilen tüm öğretim kurumlarının ortak bileşkesi, yabancı dille eğitim yapıyor olmalarıdır.

Yüksek öğretimde, Boğaziçi, ODTÜ, Bilkent, Koç orta öğretimde ise Galatasaray, İstanbul Erkek, Kadıköy Anadolu Lisesi... Hepsi İngilizce, Fransızca, Almanca eğitim yapan eğitim-öğretim kurumlarıdır. Yabancı dille eğitim, sadece, "misyoner okulları" diye farklı bir kalıba oturtulmak istenen yabancı okulların değil, iddialı Türk okullarının da öncelikli tercihidir. Veli ve öğrencilerin arzusu da, ağırlıklı olarak bu yöndedir. Bir dönemler yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liseleri ve bu okulların mezunları ilk yıllarda yani yabancı dille eğitim yapılan dönemde üniversiteye giriş sınavlarında oldukça başarılı olmuşlardır. Yabancı dille eğitime bugün de devam eden devlet okullarından İstanbul Lisesi, Galatasaray Lisesi, Amerikan Kolejleri, MEB tarafından her yıl açıklanan verilere göre üniversiteye öğrenci yerleştirmede sürekli ilk sıralardadırlar. ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, Koç gibi yabancı dille eğitim yapan üniversitelerden mezun olanlar da iş bulma konusunda diğer üniversitelere göre oldukça avantajlı konuma sahiptirler.

d) İngilizce eğitim yapan üniversitelerin kazandığı uluslararası statü, onlara komşularımız ve diğer azgelişmiş ülkelerden öğrenci gelmesini sağlayacak; bu ise bu ülkeler nezdinde itibarımızı artıracaktır.

e) Türkçe bilim terimleri olarak ortaya atılan terimler Türkçe konusunda hassas olan bazı bilim adamları tarafından bir bakıma uydurulmuştur ve Türkçe kitaplar bu anlaşılması güç kelimelerle dolmuştur. İngilizce bir kitap her iki dili de bilen birisi için daha kolay anlaşılabilmektedir. Türkçe dünyanın önde gelen dillerinden birisidir fakat bilim-teknik ve kültür çok farklı şeylerdir. Kültür dersleri Türkçe, bilim ve teknik konularındaki dersler yabancı dille öğretilmelidir. Böylece Türkçe terim uydurma sonucunda Türkçemizin bozulması da önlenmiş olur.

Bu terimlerden bazıları: grammar: dil düzeneği, philosophy: düşünbilim, feed-back: geri-bildiri, check-up: tüm-denet, digital: rakamlı, message: bildirim (Özcan Başkan), biology: dirilbilim, university: evrenkent, accumulator: birikeç, momentum: devinirlik (Oktay Sinanoğlu), culture: ekin, technology: teknikbilim

Yabancı dille eğitimin kaldırılmasına ilişkin görüşlere karşılık Bahçeşehir Kolejleri Genel Müdürü Türker Kurşun "Yabancı dilde eğitim bırakın kaldırmayı, daha aşağı sınıflara çekilmeli. Bugünkü modelde uygulanan lise hazırlık sınıfına dayalı yabancı dilde fen eğitimi yeteri kadar verimli değil. Eski sistemde olduğu gibi 6. sınıfa

çekilmeli. Bazı derslerin yabancı dille yapılması, öğrencilerin yabancı dili daha iyi öğrenmeleri için iyi bir model. İngilizcenin evrensel bir dil olması, en yaygın bilim dillerinin başında gelmesi, bu dile de öğrencilerin belli alanlarda hâkim olmaları için yabancı dilde fen eğitimi gerekli. Ezberciliğe neden olup olmaması tamamen verilen metoda bağlı. Her çocuk yabancı dilde eğitimin altından kalkamaz ama bunu başaran öğrenciler için artı bir değerdir." demiştir. (www.milliyet.com.tr)

Bu konuda ODTÜ eski rektörü Süha Sevük de "Çoğunluk anadilde eğitim yapmalı ancak, yabancı dilde eğitim veren kurumlar da olmalı. Yabancı dilde eğitimde başka bir kültüre erişiyorsunuz. Bunu yalnızca hazırlık eğitimiyle sağlayamazsınız. Bugün Avrupa'da da İngilizce eğitim yapan kurumlar var. Bilim ve teknoloji geliştikçe İngilizce daha büyük önem kazanıyor. İster kabul edelim ister etmeyelim, teknolojinin hâkimiyeti beraberinde dil hâkimiyetini de getiriyor. Bugün internete giriyorsunuz dili İngilizce. Yabancı dilde eğitim ezberciliğe, kalitenin düşmesine yol açmaz. Yabancı dilde eğitime siyah veya beyaz olarak bakılamaz." görüşünü ileri sürmektedir. (www.milliyet.com.tr)

Yabancı dille eğitimin gerçek bilimsel eğitim olduğunu savunan bilim adamlarından biri olan Prof. Dr. Cem Alptekin'e göre ilköğretimin ilk kademesinden, hatta okul öncesinden başlayarak ana dili ve yabancı dili birlikte öğretmek aklın gereğidir. Yabancı dili de öğretmenin en iyi yolu ikidilli eğitim başka bir deyişle yabancı dille eğitimdir. Ona göre dünyada bazı bölgelerde uygulanan iki ya da üç dilli eğitim-öğretim programları Türkiye'ye örnek olabilir. Finlandiya'da 1990'lardan günümüze süregelen ikidilli Fince ve İngilizce, Kuzey İtalya'da Ladin azınlığının yaşadığı Avusturya sınırına yakın bölgede Almanca-İtalyanca-Ladince, Slovakya'da Macaristan sınırına yakın bölgede ilköğretimden itibaren İngilizce-Macarca-Slovakça üçdilli öğretimler müfredat programlarının başarıyla uygulandığı örneklerdir.

Alptekin'e göre tüm ikidilli ya da çok dilli başarılı eğitim uygulamalarının ortak paydasının dört öğesi vardır. Bunlar anadil dersleri, anadilde verilen dersler, yabancı dil dersleri yabancı dilde verilen derslerdir. Ona göre yabancı dil derslerinin ve yabancı dilde verilen derslerin toplam yüzdesinin % 25'in altına düşmemesi gerekir hatta % 40–50 civarında olması daha uygun olur.

Alptekin yabancı dil eğitiminin anadil eğitimine paralel olarak çok erken yaşlarda başlaması gerektiğini savunur ve bunun gerekçesini şöyle açıklar: İnsan beyni dilleri öğrenmek için doğuştan programlanmıştır. Çevresel girdinin dil öğreniminde payı bulunmasına karşın, bu pay sanıldığı gibi önemli ancak yaşamsal değildir. Sağır bebekler dahi dil gelişimlerini kısıtlı girdilere rağmen gerçekleştirebilirler. Ona göre anadil belli bir yaştan sonra oturmuşluğa geçer ve yabancı dillerin öğrenilmesini kısıtlamaya başlar. Anadil bu oturmuşluğa geçmeden önce devreye sokulacak uygun bir ikidilli eğitim-öğretim süreci ana dilin yanında öncelikle o eğitim dilini sonrasında da diğer yabancı dillerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bu gerekçelere dayanarak erken yaşta ikidilli bir eğitim-öğretim sistemiyle yabancı dil öğreniminin işin doğasıyla uyumlu ve barışık bir süreç olduğunu savunur ayrıca erken yaşta öğrenilen yabancı dilin aynı zamanda anadil gelişimini de olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Alptekin, tek dilli eğitimden geçmiş çocuklara kıyasla iki dilli çocukların birçok konuda üstün olduğunu belirterek, "anadilin dışında yaratıcı düşünce olamaz" görüşünün yanlış olduğunu belirtmiştir. Ona göre söz konusu düşüncede geçerlilik olsaydı, anadili İbranice olan Einstein fizikteki bulgularını içeren kuramını ve anadi-

li Lehçe olan Conrad'ın edebi öykülerini İngilizce olarak ifade etmesi mümkün olmazdı.

Kasım 2002'de Florida'da Darmouth Koleji'nden Prof. Dr. Petitto, ikidilli çocuklarda yaptığı araştırmaya değinerek, çocukların çok küçük yaşlarda iki dile eş zamanda muhatap olmalarında, beyinlerinde iki ayrı dil merkezi varmışçasına büyüyeceklerini, bunun da hiçbir zarar vermeden gerçekleşeceğini ve hiçbir dil bozukluğunun bu çocuklarda görülmeyeceğine değinmiştir (Alptekin,2003).

Amerikalı Dilbilim profesörü Lambert'a göre de ana dillerini öğrenmeye başlayan öğrencilerin anadillerinin yanında 3–4 yaşlarına geldiklerinde veya en geç 10 yaşına kadar bir yabancı dil öğrenmeye başlamaları (Türkiye'de yabancı dille eğitimi savunan bilim adamlarına göre bu da en iyi ve kolay yabancı dille eğitimle gerçekleşebilir) çiftdillilik konusunda büyük fayda sağlar, bu çocuklar, kavram oluşturmada daha beceriklidirler ve büyük ölçüde düşünsel esneklik kazanırlar (Demirezen,2003).

Yabancı dil öğrenimiyle ilgili bu tezler ülkemizin eğitim politikalarını da etkilemiş daha önce ortaokul 1. sınıfta başlayan yabancı dil öğretimi 4.sınıfa çekilerek Demirezen'e göre çok yararlı ve bilimsel bir karar alınmıştır. Ona göre bu uygulamayla ikidillilik için daha önceki uygulamaya göre yabancı dil öğrenimi için daha uygun bir dönem yaratılmıştır.

Özel Okullar Derneği'nin 5-6 Şubat 2003 tarihlerinde Antalya'da düzenlediği "Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları" sempozyumunun sonuç bildirgesinde de, 4.sınıftan başlayarak haftada 4 saat İngilizce öğretiminin yeterli olmayacağı, yabancı dili iyi öğretmenin formülünün; yabancı dil öğretiminin anadille eşit şekilde anaokulundan başlayarak öğretilmesi olduğu ifade edilmiştir (www.ntvmsnbc.com, 2003).

Ana Dille Eğitimin Gerekçeleri

Yabancı dille eğitimin bazı avantajlarının yanında oldukça ciddi dezavantajları da söz konusudur. İlk olarak yabancı dilin eğitim dili olarak kullanılması gerektiğini ileri süren yukarıda sıralanan gerekçelere, karşıt tezler açıklanmaya çalışılacak, sonra da değişik bilim adamlarının yabancı dille eğitimin zararlarıyla ilgili ve anadille eğitim konusundaki görüşlerine yer verilecektir.

a) "İlmi gelişme ancak İngilizce eğitim ile mümkündür" tezini savunanlar derslerin İngilizce öğretilmesiyle, gerekli yabancı dillerin öğrenilmesinin ayırımını yapamamaktadırlar. Bilimle ilgilenen kişi başka ülkelerle karşılıklı fikir alışverişi yapabilmek için o bilime yetecek kadar en az bir yabancı dil bilmelidir. Ama öncelikle, yaratıcılığının temel aracı olan kendi dilinde düşünebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Öte yandan meselenin tartışmaya açık bir diğer bölümü ise İngilizcenin gerçekten uluslararası bir bilim dili olup olmadığıdır. Bazı bilim adamlarına göre de İngilizcenin uluslararası bilim dili olduğu kanaati, "2. Dünya Harbi sonrası "Anglo-Sakson propaganda ve efsanesi" olduğu yönündedir.

Bir an için uluslararası bilim dilinin İngilizce olduğu kabul edilse dahi; bilime ciddi katkılar sağlayan gelişmiş dünya ülkelerinin neden kendi dillerinde eğitim yaptıklarını açıklamak mümkün gözükmemektedir. Zira gelişmiş hiçbir dünya ülkesinde anadilden başka bir dilde eğitim yapılmamaktadır. (Tablo–1)

b) İngilizcenin uluslararası bilim dili olduğu gerekçesiyle birlikte söylenen önemli noktalardan birisi de Türkçenin yetersizliğidir. Oysa Türkçe çok zengin, "gelişmeye açık mükemmel" bir dildir.

Belçikalı dil bilimci ve Türkolog Johan Wandewalle, konuya dışarıdan bakmanın getirdiği tarafsızlıktan da faydalanarak düşüncelerini; "Türkçeyi biraz tanıyıp öğrenince, matematik bir yapıya sahip olduğunu anladım. O anda bende, bu yapıyı derinlemesine incelemek için bir merak uyandı. Türkçenin yapısında bana zor gelen hiçbir unsur görmüyordum. Kuralların sayısı az olduğu halde birçok cümle üretilebiliyor. Kurallar sisteminin gücü çok büyük. Onun için Türkçeyi satranç oyununa benzetmeye başladım. Satranç oyununun kuralları azdır. 7 yaşındaki bir çocuk bile öğrenebilir. Bununla birlikte insan, hayatı boyunca satranç oynasa bıkmaz. Yeni oyunlar, yeni hamleler yapma imkânı vardır. Bunun gibi ben de 17 senedir satranç oynuyorum, hiç sıkıldığım olmadı. Türkçenin yapısı gerçekten ideal bir dilin yapısıdır." şeklinde ifade ediyor.

Tablo-1 (Kaynak**:** The Word of Learning 1998, 48th Ed., Europa Publications, London'dan aktaran: Ümit Şenesen, "Başka Ülkelerde İngiliz Dilinde Öğretim". Bütün Dünya 2000, sayı: 2001/04, Nisan 2001, Başkent)

Ülke	İngilizceyle Eğitim Yapan Üniversite Sayısı/Toplam Üniversite Sayısı	Üniversitelerde İngilizceyle Eğitim Gören Öğrenci Sayısı	Üniversitelerde İngilizceyle Eğitim Gören Öğrenci Sayısı
Nijerya	24 / 24	40.000 ,	%100
Kenya	5 / 5	40.000	%100
Etiyopya	2 / 2	21.000	%100
Gana	3 / 4	19.000	% 99
Uganda	2 / 3	6.900	% 97
Tanzanya	2 / 3	4.300	% 53
Filipinler	23 / 55	230.000	% 36
Hindistan	33 / 140	1.200.000	% 19
Türkiye*(2000)	28 / 72	21.780	%15
Arnavutluk	1 / 4	1.700	% 12
Pakistan	11 / 21	30.000	% 11
Mısır	2 / 13	40.000	% 5
Sudan	2 / 8	2.200	% 4
Bangladeş	1 / 9	1.300	% 2
Bulgaristan	2 / 17	2.900	% 2
Macaristan	1 / 20	450	% 0,4

c) "İngilizce bilmeleri, çocuklarımıza iyi bir gelecek sağlamaktadır. Orta öğretimdeki İngilizce dersleri çocuklarımıza İngilizce öğretmede yetersiz kalmıştır" gerekçesi karşısında akla iki soru gelmektedir.

1. Yabancı dil araç mıdır, yoksa amaç mı?

2. Yabancı dille eğitim yabancı dil öğretmenin tek yolu mudur?

Yabancı dille eğitim yoluyla İngilizce öğretilmesi tezi, İngilizceyi amaç yapmakta ve üniversiteleri de yabancı dil öğreten orta öğretim kurumları seviyesine indirmektedir ki üniversitelerin asıl işlevini çoğunlukla yerine getirememesine etken sebeplerden biri olmaktadır.

Diğer bir gerekçe olarak ortaya atılan Türkiye'nin en başarılı okullarının büyük çoğunluğunun yabancı dille eğitim yapıyor olması ve başarıya sebep olarak yabancı dille eğitimin gösterilmesi düşüncesi çok yanlıştır. Adı geçen okulların öğrencileri bu başarılarını yabancı dille eğitime mi borçludurlar yoksa buna rağmen mi başarılıdırlar? Ayrıca burada başarıya hangi açıdan bakıldığı da önemlidir.

Talep sürekli olarak kamçıladığından en başarılı öğrencilerimiz, başta Galatasaray, İstanbul Lisesi ve Robert Kolej olmak üzere yabancı dille eğitim yapan okullara gönderiliyor ya da bu okulları tercihe zorlanıyor. Yabancı dille öğretim yapan üniversiteler için de aynı durum söz konusudur. Böyle olunca bütün bu üstün yetenekli, başarılı öğrencileri alan okullar hem yabancı dille hem de diğer sosyal ve fen derslerinde daha başarılı oluyorlar. Bu sonuç da biraz önce değindiğimiz genel kanaati oluşturuyor. Yani malzeme kaliteli olduğu için ürün de kaliteli oluyor. Önemli olan bir öğretim kurumunun öğrenci alırken hangi yüzde diliminden öğrenci aldığına bakılarak bu öğrencileri hangi yüzde diliminden mezun ettikleridir. Mezunlar ilk yüzde diliminden daha başarılı yüzdeye yerleştirilebiliyorsa o kurum başarılıdır. Bu tezimizi daha birçok somut örneklerle desteklemek mümkündür. Bilimde başarılı olmak için bu özel okul ve üniversitelere hiç gerek yok. Buna bir çarpıcı örnek kendi yetiştiğim ortamdan, öğretmen okulu ve yüksek öğretmen okullarını vermek istiyorum. Öğretmen okullarında hiç yabancı dil okutulamazdı. Ama yüksek öğretmen okulu mezunları, en başarılı bilim adamları ve bugün hepsi de yabancı dil biliyor (Doğan,1996).

d) Yabancı dille eğitimin üniversitelerimize uluslararası statü kazandırıp kazandırmadığı bugün itibariyle daha rahat görülebilmektedir. Komşularımız ve diğer dünya devletleri nezdinde itibar kazanıp kazanmadığımız konusunda çok da iyimser bir tablo çizemediğimizin aksini savunmak oldukça güçtür. Zaten yukarıda bahsi geçen mevzular doğrudan eğitim kalitesinin yüksekliği ile alakalı olup; "yabancı dille eğitim, eğitim kalitemizi artırdı mı" sorusuna verilecek cevaba bağlıdır. Eğitim kalitemiz artmış ise itibarımız hem komşularımız hem de diğer dünya ülkeleri nezdinde artmış olur. Bu sayede üniversitelerimiz uluslararası itibar da kazanır. Oysa bugün bunu söylememiz mümkün değildir.

e) Eğitimin niteliği düşmekte ve yabancı dille eğitimle dilimiz yozlaşmakta kültürümüz bundan fazlasıyla etkilenmektedir.

Köksoy'a göre anadille eğitimin aynı şartlarda yabancı bir dille yapılan eğitime göre daha başarılı sonuçlar vereceği tartışma götürmeyen bir gerçektir.

Bu konuda Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Selime Sezgin şunları söylemektedir: "Orta, lise, yüksek öğrenimini Robert Kolej'de, doktorasını ABD'de tamamlamış, on yıl aralıklı olarak ABD'nin çeşitli üniversitelerinde lisans ve lisansüstü dersler vermiş, 1968'den beri Boğaziçi Üniversitesinde öğretim üyesi olarak bulunan biri olarak yabancı dille eğitime karşı olduğumu itiraf etmeliyim. Bütün bu biri-

kimime karşın konuyu yabancı dille işlemek, tartışmaları sağlamak, sınav sorularını hazırlamak ve değerlendirmek vs. gibi boyutlarının hiç birinde anadilimiz Türkçeyi kullanmak kadar başarılı olamamaktayım." demekten çekinmemiştir. Her türlü altyapıya sahip bir öğretim görevlisi bahsedilen konuda zorlanabiliyorsa öğrenciler açısından çekilecek sıkıntının boyutlarını tahmin etmek zor olmayacaktır.

Öte yandan, eğitim kalitesinin yabancı dille eğitimden etkilenmediği düşünülse dahi, toplumun eğitim, teknoloji, sanat, siyaset, ticaret dilleri giderek yabancı dilin boyunduruğu altına girerse o toplum, giderek millet özelliğini kaybeder. Zira millet olmanın en önemli öğesi dilde birlik yani bir anadilin olmasıdır. Bu yüzden bir millettin kimliği ve benliği demek olan dil yok olursa, o millet de yok olup, tarihten silinir (Köksoy,2000).

Prof. Dr. Ali Nazım Sözer, yabancı dille eğitimin yol açtığı sorunlardan biri olan "Özenti-yoz dilin" önce işyerleri, daha sonra da kişi adlarını etkisi altına aldığını belirtmiştir. Bir bankanın müşterilerine verdiği indirimli alışveriş yapılabilen mağazaların listesine bakıldığında 100 mağaza adının sadece 44'ünün Türkçe bir anlam ifade ettiği, diğerlerinin genellikle İngilizce isimlerden oluştuğu görülebilir. Turizm şirketlerinin gazeteye verdiği tam sayfalık ilanda bulunan 104 adet otelin sadece 9'unun Türkçe anlamı olan bir adı bulunmaktadır. Orta ve yüksek öğretimde yüzde 30 civarında olan yabancı dil kullanılarak yapılan eğitimin toplumumuzdaki olumsuz etkisi, oldukça yüksek olmuştur. Türkçe, turizm firma adlarında yüzde 90, müzik gruplarında ise yüzde 70 civarında terk edilmiştir. (www.hurriyetim.com.tr)

Prof. Dr. Kadri Yamaç'a göre yabancı dille eğitim alan öğrencinin, kim ne derse desin, yoğun olarak dil eğitimini aldığı ulusun kültürüne ve dünya görüşüne yaklaşacağı, kendisini yakın hissedeceği kesindir. Bu şekilde beyni şekillenen bir öğrenicinin küreselleşmeyi yorumlarken hangi tarafın yanında yer alacağı ise gayet açıktır.

f) "Yabancı sözcüklere Türkçe karşılık bulabilmek için dilimizin ve kitapların uydurma sözcüklerle dolduğu" düşüncesi Atatürk'ün belleklerimizden silinmeyen deyişiyle "gaflet ve dalalet"tir. Atatürk kendisi bizzat örnek olması için 1935 yılında Geometri kitabı yazarak "üçgen", "dikdörtgen" gibi terimleri Türkçemize kazandırmıştır. "Uydurma birçok sözcük dilimize ve ders kitaplarına girmekte" fikrinde olanlara aslında ders vermiştir. Günümüzde de bu konuda hassas dilbilimcileri ve bilim adamları, bilişim ve bilgisayar mühendisliği gibi yüksek teknikbilimin (teknoloji) en hızlı gelişen yeni bir bilim ve uygulama alanında bile, "bilgi işlem, yazılım, bilişim, bilgisayar, iletişim, işletim dizgesi, veri tabanı, çevrimiçi/çevrimdışı, uç, imleç" gibi üç binin üzerinde bilim sözünü Türkçe kök ve eklerden başarıyla üretmişlerdir. Bu sözcükler söylendiği gibi uydurma değil, bu alana yabancı olan birisi tarafından dahi anlaşılabilecek sözcüklerdir.

g) Yanlış yönlendirme ve teşviklerle kendilerinden hizmet beklenen üniversite öğrencilerimiz ve onların hocaları, yabancı dille eğitim yoluyla Türk toplumundan uzaklaştırılıp, gelişmiş ülkelerin denetimindeki evrensel toplumun hizmetkârı durumuna düşmektedirler. Prof. Dr. Mümin Köksoy bunu "Bedensiz Beyin Sömürüsü" olarak tanımlamaktadır. Burada, beyin göçünden farklı olarak, gelişmekte olan ülkelerin bilim adamları bedenen kendi ülkelerinde kalmakta, beyninin ürünü olan araştırma ve düşünceleri, gelişmiş ülkelerce hiçbir bedel ödenmeden, ithal edilmektedir. Yabancı dille eğitim yapan üniversiteler bu tür sömürü için çok önemli bir potansiyel kaynaktır. Ayrıca bu durum ülkemizde fazlasıyla teşvik de edilmektedir. Örneğin

üniversitelerdeki akademik yükseltmelerde Türkçe yazılan bir ders kitabına 15 puan, yabancı dille yazılan aynı kitaba 35 puan alırsınız. Yurt dışında yabancı dille yayımlanan bir makaleye 25 puan verilirken, Türkçe dergilerdeki aynı makaleye 5 puan verilecektir. Yabancı dille yayın teşvik edilirken yabancı dille yazılan ders kitabının veya makalenin Türk öğrencisine veya halkımıza hiçbir yarar sağlamayacağı açıktır.

Prof. Dr. Aydın Köksal'a (60'lı yıllarda bilgisayar'ın ülkeye ilk girişinde Hacettepe Üniversitesinde onun da katkılarıyla bilgisayar merkezi kurulmuştur. Dolayısıyla "bilgisayar" sözcüğünü ve birçok diğer bilgisayar terimlerini Türkçemize kazandıran bilim adamıdır) göre yabancı dille öğretimin yaratacağı sorunlar şunlardır:

1. Yabancı dille öğretim yöntemiyle, gençlerimiz ne fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi temel bilimleri, ne de yabancı dili öğrenebilmektedirler.

2. Matematik dersinde öğretebildiğimiz yabancı dil birikimi (örneğin sözcük sayısı), doğrudan yabancı dil dersinde öğretmemiz gerekenin 1/30'unu geçmemektedir. Çünkü yabancı dille öğretim, bir yabancı dil öğretme yöntemi değildir.

3. Yabancı dille öğretimde, öğrencinin öğrenme isteğini, bilime ilgisini ve kendine güvenini yitirmesine; toplumsal düzeyde ise ulusuna, devletine, anadiline, kültürüne olan güvenini ve bağlılığını yitirmesine yol açmaktayız.

4. Çocuğun bilişsel gelişmesini gerçekleştirdiği dile anadili denmesinin nedeni, çocuğun bu süreci genellikle "anasının kucağında" onunla birlikte yaşamasındandır. Çocuk bunu babasının ya da bir dadının, bir yabancının "kucağında" yaşarsa, onun anadili kuşkusuz babanın ya da bu yabancının dili olur. Bu, genetik değil, kültürel bir olgudur.

5. Anadilinin sesbirimleri, sözcükleri ve sözdizimiyle, nesneleri, kavramları, ilişkileri ve temel değer yargılarını bir kez dile getirerek oluşturan, böylece kimliğini ve anadili bilincini edinen çocuk, bundan sonra, bütün kavrayış ve düşünce yeteneğini, yaratıcılığını yaşamı boyunca bu temeller üzerinde, anadilinin seslerine, sözcüklerine ve kavramlar dizgesine göre tanıyarak, bunlara yaslanarak geliştirir.

6. İsviçreli Albert Schweitzer, Türk felsefeci Prof. Dr. Nermi Uygur gibi birçok bilim ve sanat adamının, "hiç kimsenin birden çok anadilinin olamayacağı" doğrultusundaki tanıklıklarını biliyoruz.

7. Kanada, İsviçre, Belçika, Hindistan, ABD gibi çokdilli uluslarda bile, her bireyin yalnızca bir anadili olduğunu, hem bu tanıklıklardan, hem de davranış bilimcilerin, insanbilimcilerin çalışmalarından öğreniyoruz.

8. Uluslaşma süreci içinde, kimi toplumların anadilleri, kurdukları devletlerin anayasalarında "ulusal dil" olarak tanımlanmıştır. Anadili gibi ulusal dilin de tecimsel, siyasal, yazınsal, ekinsel bir önemi ve ayrıcalığı vardır. Bu önem ve ayrıcalık, anadili gibi ulusal dilin de yabancı dilden ayırt edilmesini gerektirir.

9. Anadili adını verdiğimiz ilk dilin çok iyi öğrenilmesi, ileride bu kişinin istediği yabancı dili de çok iyi öğrenebilmesi için bilişsel temeli, kültürel altyapıyı sağlar; anadilini iyice öğrenememiş bir kişi, başka hiçbir dili iyice öğrenemez.

10. Türkçeyle öğretim gören Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (SBF) öğrencileri ile İngilizce öğretim gören ODTÜ öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, anadilinde anlama ve anlatım yetenekleri üniversiteye girişte ODTÜ öğ-

rencilerinin SBF öğrencilerine göre daha yüksektir. Fakat, ODTÜ öğrencilerinin, üniversite son sınıfa gelindiğinde ise, anlama, anlatma yeteneklerinin (demek ki yaratıcılıklarının), SBF öğrencilerinin gerisine düştüğü; giderek lise bitirme aşamasındaki yeteneklerinin gerilediği saptanmıştır. Bu araştırmanın ilk verileri 2003'te iki ayrı bilimsel toplantıda açıklanmıştır.

11. Yabancı dille öğretim uzun dönemde Türk ulusunun gelişmesinde ve bağımsız varlığını sürdürme istencinde, ulus olma bilincinde onarılmaz yaralar açacaktır. Bugün bir bilim ve öğretim dili olan Türkçe de önemini yitirecek, giderek sönecektir.

12. Yabancı dille öğretim sorununun bugün tartışılmakta olması bile, en az 200 yıldır yaşadığımız, Atatürk'le kesin bir biçimde sonuçlandırdığımızı düşündüğümüz uluslaşma sürecimizi bugün henüz bitirmediğimizi göstermektedir.

13. Bir ülkede gelecekte hangi dilin yaşayacağı, o ülkede siyasal bakımdan hangi ulusun egemen olduğuna göre değil, okullarda hangi dille öğretim yapıldığına göre belirir. İrlanda, Galler ve İskoçya'da Galcenin yok oluşu, yabancı bir dille (İngilizceyle) öğretim yönteminin uygulanmasıyla gerçekleşmiştir. Türklerin bir kolu olan Bulgarların anadillerini unutarak İslavlaşması da, Tatarların önemli bir bölümünün Ruslaşması da büyük ölçüde yabancı dille öğretim uygulamasıyla gerçekleşmiştir.

Yabancı dil öğretimi için eğitim-öğretim dilinin mutlaka yabancı dilde olmasının gerekmediğini savunan Prof. Dr. Mehmet Doğan bunu bir örnekle açıklama çalışmıştır: Skale dergisi 1993 yılı 1. sayısında yayımlanan "Sayılarla Avrupa Topluluğu" yazısında verilen bilgiye göre Avrupa topluluğunda 20–24 yaş arası gençlerin % 83'ü en az bir yabancı dile hakim, bu daha yaşlılarda % 50 civarındadır. Belçika, Hollanda, İsviçre gibi ülkelerde oran çok daha yüksektir. Buna karşın Avrupa'da bütün orta öğrenim ve üniversite öğretimi kendi ana dillerinde yapılmaktadır. Diğer bir örnek, nüfusu sadece 10 milyon olan Macaristan'da bütün okullar Macarca, tek bir üniversite 1991 sonrası İngilizce açılmış, ama öğrencilerin neredeyse tamamı yabancı olmuştur. Macarca ülke dışında hiçbir ülkede kullanılmadığı halde her konuda bizden çok daha fazla Macarca kitap basıyorlar ve hemen hemen her Macar da bir yabancı dil bilmektedir (Keleş, 2005).

Türkiye'deki Mevcut Duruma İlişkin Analiz

Yabancı dille eğitim, orta öğretim kurumlarında özellikle 1980'lerin sonundan 1990'ların sonuna dek çok yaygın olarak devam etmiştir. 1987 yılında 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci sayısal derslerde yabancı dille eğitim ve öğretime devam etmekteydi. Devlet okullarında İstanbul, Galatasaray Lisesi gibi birkaç okul dışında kalanlar anadille eğitime dönmüşlerdir. Türkiye'de, yabancı dille eğitim yapan özel okullara da çok yoğun bir ilgi vardır. 80'li ve 90'lı yıllar özel okul sayısında artışın olduğu yıllardır. (www.meb.gov.tr).

Türkiye'de mevcut 72 üniversiteden (2000 yılı itibarıyla) 28 tanesi tamamında veya bazı programlarında kısmen ya da tamamen yabancı dille eğitim yapmaktadır. Bunların 14 tanesi devlet üniversitesi, diğer yarısı ise vakıf üniversiteleridir. Mevcut vakıf üniversitelerinden yabancı dille eğitim yapmayan, yani Türkçeyle eğitim yapan sadece Başkent üniversitesidir. Devlet üniversitelerinde mevcut kontenjanın % 10'u, vakıf üniversitelerinde mevcut kontenjanın %63'ü yabancı dille öğrenim görmektedir. Türkiye genelinde bu rakam yaklaşık %16'ya karşılık gelmektedir.

"Anadolu Liselerinde Uygulanan Yabancı Dille Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma, çarpıcı gerçeği çok yalın biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre "Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 82,4'ü fen grubu derslerini İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih etmektedir. Yine, öğrencilerin % 83,9'u İngilizce öğretimde konuların iyi öğrenilmediğini, % 81.91'i de yabancı dille öğretimin öğrencileri ezberciliğe yönelttiğini" söylemektedir (Ertan, 2002)

Bir diğer araştırmada, İngilizce eğitim alan Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, tüm değişkenler dikkate alınarak hesaplandığında, İngilizce dil yeterliliğine bağlı olarak aynı eğitimi Türkçe alan öğrencilerin başarısından düşük çıkmıştır. Zira İngilizce bölümündeki öğrenciler üniversiteye daha yüksek puanlarla girmektedirler. Aynı üniversitenin İngilizce İktisat bölümünde ise Türkçe ve İngilizce eğitim alan 1.sınıf öğrencilerinin başarılarının hemen hemen aynı olması dikkat çekicidir. Ancak Tıp ve İktisat fakülteleri arsındaki uygulama koşulları arasındaki farklılıklar gözden geçirildiğinde durum anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, İngilizce İktisat bölümünde eğitim dili İngilizce olmakla birlikte derslerde öğretim elemanları ve öğrenciler arasında Türkçe kullanımına çok fazla yer verildiğini göstermektedir. Öğrenci ifadelerine dayalı sonuçlar ise akademik öğrenim sürecinde düşündürücü sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Hacettepe Üniversitesinin yabancı dille eğitim yapılan Tıp ve İktisat fakültelerinde öğrencilerin toplam % 58'i İngilizcesine güvenmediği için hocalarına soru sormaktan kaçındığını söylemektedir. % 53 oranında öğrenci İngilizcesi yeterli olmadığından ezber yoluna başvurduğu için eleştirel düşünemediğini ifade etmiştir. % 55 oranında öğrenci İngilizce not tutmakta güçlük çektiğini, % 79'u da İngilizce not tutabilen arkadaşlarından yardım aldığını ifade etmiştir (Sert, 2003).

Türkiye'nin en önemli üniversitelerinden Boğaziçi ve ODTÜ'de öğrenci ifadelerine dayalı olarak gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçları ise şunlardır:

Boğaziçi Üniversitesinde İngilizce olarak yapılması gereken derslerin % 32 kadarının tam anlamıyla İngilizce yapılmadığı öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

ODTÜ'de Zühal Akünal Okan tarafından 2001'de yapılan çalışmada ise öğrencilerin büyük bir kısmı tartışmalara katılma ya da düşüncelerini sözlü olarak ifade etme becerilerinden yoksun olduklarını düşünmektedirler. Ekonomi bölümünden % 54 ve Sosyoloji bölümünden de % 53 oranında bir öğrenci kitlesi ODTÜ'de yabancı dille yapılan eğitimin başarısız olduğunu belirtmektedir. Kimya mühendisliğinden % 50 ve Mimarlık bölümünden % 45 de aynı görüşe katılmaktadır. Öğrencilere alan derslerinin yoğun bir İngilizce program ile desteklenip öğretimin ise tamamen Türkçe yapılmasının uygun olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin % 48'i bu soruya "evet" cevabını vermiştir (Sert, 2003)

SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dille eğitim konusu ayrıntıları ile ele alınmış konuya ilişkin olumlu-olumsuz görüşler sebepleri ile birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. Görüldüğü üzere yabancı dille eğitim yerli ve yabancı bilim adamları tarafından farklı açılardan ele alınmakta, birbirini destekleyen ya da çürüten fikirler ortaya atılmaktadır. Şüphesiz her iki görüşü savunanların da haklı olduğu yönler vardır. Eğitim politikası belirlenirken yabancı dille eğitimin artıları ve eksileri birlikte değerlendirilmeli,

anadilin yapısı incelenmeli, toplumun kültürü göz önüne alınmalı ve yabancı dille eğitimin sonuçları iyi düşünülmelidir.

Günümüz dünyasında yabancı dilin ve yabancı dil öğrenmenin önemi elbette ki tartışılamaz. Her türlü ilişki, iletişim ve gelişme için yabancı dil elbette ki çok gereklidir. O hâlde öncelikle yapılması gereken şey, yabancı dil öğretimi ile yabancı dille öğretimi birbirine karıştırmamaktır. Ama ülkemizde özellikle son zamanlarda düşülen bu noktadaki önemli bir yanılgı, yabancı dilin araç değil amaç olarak görülmesidir. İşte bu nedenle, yabancı dille öğretim yapan okulların ve üniversitelerin sayısı hızla artmaktadır. Bilim evrenseldir, insanlığın ortak ürünüdür ve tüm insanlığın hizmetindedir ancak unutulmamalıdır ki eğitim-öğretim kurumları ve üniversitelerimiz millidir. Zaten günümüzde de çağdaş ülkelerin hiçbirisinde yabancı dille eğitim yapılmamaktadır. Bu durum, sadece az gelişmiş ülkelerde ve sömürgelerde görülmektedir. Sinanoğlu (2003) bu konuda "toplumları sömürgeleştirmenin en iyi yolu dilini ve kültürünü unutturmaktır" demiştir. Dili unutturularak yok olma tehlikesiyle karşı karşıya gelen milletlerin tarihleri çok iyi incelenmelidir.

Eğitim ve öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki büyük uyum, anlayış ve iletişimle mümkündür. Yabancı dille eğitim tek taraflı olduğu için ruhsuzdur ve çoğunlukla ezbercidir. Öğrenci genellikle sadece dinleyicidir. Öğretmen öğrenciye yabancıdır. Ne kadar yabancı dile hâkim eğitimciler, ne kadar iyi yabancı dil bilen öğrenciler bulunursa bulunsun, hiçbir zaman kendi anadildeki verim yakalanamaz.

Eğitimin önemli amaçlarından birisi de toplumun geçmişiyle bir köprü kurmaktır. Yabancı dille eğitimin giderek yaygın hale gelmesiyle eğitim, geçmişle ilişkiyi tamamen kesip atmak, onun yerine yabancı kültürü aşılamak gibi bir işleve bürünecektir. Yabancı dille eğitim konusunda en acı ve düşündürücü hususlardan biri de, yabancı dille öğretimin ve yabancı dille yapılan yayınların anadille yapılanlara göre çok daha fazla teşvik edilmesidir. Yabancı dille eğitim yapan kurumlarda okuyan seçkin Türk çocuklarının Türkçeyi ihmal etmeleri ve kendi dillerini küçümseyip hor görmeleri de milli kültürümüz açısından oldukça tehlikeli bir durum arz etmektedir. Yabancı dille öğretim, hem bireysel olarak gençlerimizin yarınlarını, hem de ulusal geleceğimizi baltalayan bir yöntemdir. Ülkemizde nitelikli insan yetiştirmek istiyorsak, başkalarının diliyle değil, kendi dilimizle, kendi kültürümüzle yetiştirilmelidir. Çünkü kendi kültürünü dışlayan bir toplum, varlık nedenini yadsıyor demektir.

Atatürk, bundan 76 yıl önce dahi dil konusunun ne kadar hassas olduğunu "Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir. Ülkesinin yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır" diyerek göstermiştir.

Kaynakça

DEMİREL, Özcan (2003). **Yabancı Dil Öğretimi.** İstanbul: Pegem Yayıncılık

KÖKSOY, Mümin (2000). **Yabancı Dille Eğitim.** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesine Yardım Vakfı Bilig Yayınları

SİNANOĞLU, Oktay (2003). **Bye Bye Türkçe**. (5. Baskı) İstanbul: Otopsi Yayınevi

J.V.Vendryes, Dil ve Düşünce(çev:Berke Vardar), Yayınlayan: Multilingual, İstanbul,2001, sy:21

DEMİREZEN, Mehmet (2003). "Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler", **Dil Dergisi**. S.118

DOĞAN, Mehmet (1996). "Yabancı Dil Öğrenimi Ve Yabancı Dilde Öğretim", **Bilge Dergisi,** S.10, ss.11-14

Sert, N. (2003). "Yabancı Dille Eğitim", **Dil Dergisi**. S.119, ss.5–7

YAZOĞLU, Ruhattin (2005). "Dil Kültür İlişkisi", **Muhafazakâr Düşünce Dergisi.** S.5, ss.141

DEMİREL, Özcan (1979). **Orta Öğretimde Yabancı Dil Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (Yayımlanmış doktora tezi), Ankara

KELEŞ, Özgül (2005). **Eğitim Dili /Yabancı Dil Eğitimde Kalite Yaklaşımları. Araştırma Ödevi.** Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Erzurum

ALPTEKİN, Cem (2003). "İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi", **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite arayışları Sempozyumu,** ss.45–48

EKMEKÇİ, Özden (2003). "Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi", **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite arayışları Sempozyumu**, s.37–43

ERTAN, Sevgi Zübeyde (2002). "Dil, Kültür, ve Benlik", **BT Hayat Sanal Dergisi**, S.8

http://www.ingilish.com/hd6.htm, "Özel Okullarda Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi ve Günümüzdeki Yeri**" Hilal DEMİR,** 17.03.2006

http://www.ingilizceogretmeni.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=118&Itemid=74 "Yabancı Dille Öğretim" **Cemil MERİÇ**, 19.08.2007

http://www.bilim.org/?s=haber&haberid=41 "Yabancı Dille Eğitim Nedir, Ne Değildir?" **Barbaros AKURT,** 21.11.2004

http://www.ntvmsnbc.com/news/201210.asp#BODY "Yabancı Dil Eğitimi Erken Başlamalı" 10.02.2003

http://www.hurriyetim.com.tr/genc/01/10/23/123hab.asp

http://www.milliyet.com.tr/2002/01/24/guncel/gun08.html

http://www.meb.gov.tr/stats/Apk2002

EDUCATION; WITH A FOREIGN OR NATIVE LANGUAGE?

Tolga GÖK*

Abstract

Significance of the language for a society and its impact on the education were emphasized. Furthermore, education with a foreign language and different points of views on this were included with reasons in this study.

Language is an indispensable factor for the human being and the societies and it is a communication tool that organizes people's social connections.

Language policies on education are the matter that has taken place in education argumentations in our country. At this point, foreign language education and education with a foreign language mustn't be confused to each other.

Throughout the Turkish Education History several policies have been applied about foreign language education such as; being started of teaching foreign languages to prevent the Turkish and Muslim students from foreign schools early in 1930s. To continue the political, commercial and economical relationships, foreign language in general has been seen as the indispensable item of education policies.

The matter the core of this study and that has been still argued is that: "Are we going to do the mission of educating well-qualified citizens according to our own culture and with native language or with a foreign language - especially with English that has been accepted as world language - as the popular schools and universities do.

It is clear that we have to keep our language as the language unites the nation and it has been formed for several thousands of years. It is an accurate policy that education will be with native language that unites the nation.

Key Words: Education with foreign language, education with native language, foreign language education

* English Teacher, Elvankent Anatolia High School, Etimesgut-Ankara

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Hakan Salim ÇAĞLAYAN**

Özet

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 537 birinci sınıf, 545 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri", öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen "Problem Çözme Envanteri" ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik tekniklerinden ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54,6) görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları, genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu; bedensel, işitsel ve görsel biçeme ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyut puanları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçemi ile kaçıngan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor, öğrenme biçemleri, öğrenme stilleri, öğrenme biçemleri envanteri, problem çözme, problem çözme envanteri

Giriş

Öğrenme stili, Türkiye ve Dünya'da eğitim alanında önemli kavramlardan biri haline gelmiştir. Bu kavramın bu derece popüler olmasının sebepleri arasında; bireysel farklılıklara önem vermesi, öğrenme farklılıklarını ortaya koyabilmesi, pek çok

* Aynı isimli doktora tezinden özetlenmiştir.

** Arş.Gör.Dr.; Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, KONYA.

araştırmada öğrenme stili kavramına yapılan atıflar, çok yönlü bir kavram oluşu ve eğitim sahasında pek çok öğrenme stili modelinin bulunması sayılabilir (Koray ve Çil, 2006).

Geçtiğimiz 30 yılı aşkın bir süredir pek çok öğrenme stili teorisi gruplandırılmış, tanımlanmış ve analiz edilmiştir (Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005). Bu teoriler, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin, öğrencinin özelliklerini dikkate alınarak yapılmasının gerekliliği sonucunda ortaya çıkmıştır (Hasırcı ve Bulut, 2006). Bu teorilerin hepsi, öğrencilerin farklılıklarını ve öğrencilerin performanslarını geliştirmek için sınıf içerisindeki eğitimin farklı olmasına ihtiyaç olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Miller, 2001).

Öğrenme stilleri, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Çubukçu, 2004). Öğrenme stili öğrencilerin, duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Açıkgöz, 1996). Her öğrenci aynı yöntemle başarılı olamamaktadır. Her bireyin kendine özgü bir çalışma, anlama ve içinde bulunduğu ortamdan etkilenme düzey ve şekilleri farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler fen, mühendislik gibi görsel alanlara daha yatkın olup öğrenmelerini bu alanlarda daha zevkli kılacak, kendilerine özgü yöntem ve teknikler geliştirirken bazıları da daha çok okuma, anlatma, yazma gibi sözel alanlara yatkındırlar. Bazıları tek başına, bazıları grupla, bazıları okuyarak, bazıları da yazarak öğrenmeyi tercih ederler. Hatta aynı zekaya sahip öğrenciler aynı başarıyı göstermeyebilirler. Artık öğrencilerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceği, potansiyel yeteneklerin nasıl ortaya çıkartılabileceği düşünülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan bu değişiklikler, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemektedir (Numanoğlu ve Şen, 2006).

Öğrenme stilinin algısal tercih ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme biçemi olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme biçeminin, genellikle kabul edilen üç türü vardır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) biçemlerdir (Şimşek, 2002).

Öğrencilerin algısal tercihlerine göre öğretimin yapılması, etkili öğretim için temel unsurlardan birisidir. Özellikle bedensel (kinesthetic) ve görsel öğrencilerle öğretim; tercihlerine göre yapıldığında, düşük başarılıların ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin durumlarında yükselme olduğu görülmüştür (Dunn ve Carbo, 1981).

Öğrenme stillerindeki farklılıklar gibi bireyler arasında problemlere yaklaşım tarzı ve problem çözme becerisi açısından da farklılıklar vardır. Her şeyin hızla değiştiği ve giderek karmaşıklaştığı toplumumuzda, dengeli kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmek, öncelikle bireylerin problemlerini tanımaya ve onlara verilecek desteğe bağlıdır (Güzel, 2004).

Türkçe'de "sorun" olarak da ifade edilen "problem" temel anlam olarak, bireyi rahatsız eden bir durumdur. Kalıtımsal olan nedenlerin ötesinde, genelde bireyin

biyolojik, sosyal ve psikolojik yönden ihtiyaçları karşılandığı zaman davranışları ve yaşam biçimi normal sınırlar içinde devam etmekte, problemlerle karşılaşma olasılığı en aza inmektedir. Ancak, kişinin bu ihtiyaçları yeterli derecede karşılanmaz ve ihtiyaçlar dengesi bozulursa, kişinin gelişiminde ve davranışlarında normalden sapmalar ortaya çıkabilmekte, bunlar da "problem" olarak adlandırılmaktadır. Problemler, çevre olanaklarının yokluğundan, olumsuz etkilerinden ve bunların yarattığı duygusal çatışmalardan kaynaklanmaktadır (Ferah, 2000).

Bazı problemler önceden edinilmiş alışkanlıklarla çözülebilirken, bazıları da edinilmiş bilgi, beceri ve deneyimlerle çözülebilmektedir. Bireyin karşılaştığı problemler, ister basit ister karmaşık olsun, problem çözme becerisi kazanmış bireyler her türlü problemlerin üstesinden gelebilmektedirler (Güzel, 2004).

Öğrenciyi, aktif biçimde problem çözen biri olarak değerlendiren Bruner, yeni öğrenme-öğretme sürecini, öğrencinin, yönetilebilir veya çözülebilir problemleri keşfetmesine yardım eden bir süreç olarak ele almaktadır (Balay, 2004). Çünkü birey karşılaştığı problemlerini ne ölçüde çözebilirse hayata uyum sağlamada da o ölçüde başarılı olur. Bu uyum onun toplumdaki yerini, statüsünü belirleyecek öneme sahiptir (Üstün ve Bozkurt, 2003). Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojideki hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, problemlere yaratıcı çözümler üreten bireyler, aynı zamanda toplumsal gelişmenin sağlanmasında etkili olacaklardır (Güzel, 2004).

Öğrenme, bilgiyi işleme ve problem çözme gibi düşünsel etkinliklerde insanların farklı yöntemler kullandığı artık kabul gören bir gerçektir. Kolb (1984)'e göre, olaylara değişik açılardan bakan, problemleri farklı yaklaşımlar kullanarak çözen insanların öğrenmeleri de farklılık göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacını; yeni eğitim anlayışımızda eğitimin merkezinde olan ve farklı öğrenme biçemlerine ve problem çözme becerilerine sahip öğrencilerin, öğrenme biçemleri ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'ndaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak örnekleme alınan bazı yüksekokullarda üç bö-

lümden bir ya da ikisinin mevcut olduğu görülmüş ve uygulamalar bu mevcut olan bölümlere yapılmıştır.

Örneklem grubundaki bütün öğrencilere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan öğrenciler ile ankete katılmak istemeyen öğrencilere anket uygulanmamıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Üniversite ve Yüksekokullarına Ait Toplam Öğrenci Sayıları İle Anketi Cevaplayan Öğrenci Sayıları

Üniversite	Bölüm	1. Sınıf	2. Sınıf	Toplam	Bölüm	1. Sınıf	2. Sınıf	Toplam
GAZİ ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	65	61	126	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	57	41	98
	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	49	90	Spor Yöneticiliği Bölümü	38	39	77
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	54	58	202	Antrenörlük Eğitimi Böl.	49	44	93
	TOPLAM	*160*	*168*	*328*	TOPLAM	144	124	268
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	55	67	122	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	55	67	122
	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	39	80	Spor Yöneticiliği Bölümü	39	26	65
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	41	33	74	Antrenörlük Eğitimi Böl.	25	25	50
	TOPLAM	*137*	*139*	*276*	TOPLAM	119	118	237
S.Ü. KARAMAN BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	44	22	66	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	21	19	40
	TOPLAM	*44*	*22*	*66*	TOPLAM	21	19	40
ANKARA ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	21	16	37	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	15	9	24
	Spor Yöneticiliği Bölümü	27	17	44	Spor Yöneticiliği Bölümü	11	10	21
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	21	16	37	Antrenörlük Eğitimi Böl.	9	8	17
	TOPLAM	*69*	*49*	*118*	TOPLAM	35	27	62
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ BESYO	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	60	101	Spor Yöneticiliği Bölümü	28	41	69
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	37	61	98	Antrenörlük Eğitimi Böl.	27	32	59
	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	39	43	82	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	19	33	52
	TOPLAM	*117*	*164*	*281*	TOPLAM	74	106	180
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	52	54	106	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	44	38	82
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	35	24	59	Antrenörlük Eğitimi Böl.	31	24	55
	TOPLAM	*87*	*78*	*165*	TOPLAM	75	62	137
AHİEVRAN ÜNİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	31	53	84	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	24	36	60
	TOPLAM	*31*	*53*	*84*	TOPLAM	24	36	60
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	51	48	99	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	48	35	83
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	38	32	70	Antrenörlük Eğitimi Böl.	15	25	40
	TOPLAM	*89*	*80*	*169*	TOPLAM	63	60	123
GENEL TOPLAM		*734*	*753*	*1487*	GENEL TOPLAM	555	552	1107

Örneklem grubundaki üniversite ve yüksekokulların, öğrenci işleri ile ilgili yazışmalar yapılarak elde edilen resmi öğrenci sayıları ve anketi cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 1'de ayrıntıları ile verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunda anketi cevaplayan öğrenci sayısı 1107 kişidir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemek için kullanılan "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri"nin analizinde anketi cevaplayan 1107 öğrencinin 25'i, herhangi bir biçeme sahip değil ve biçeme tepkili olarak bulunmuştur. Envanterin değerlendirilme özelliğinden dolayı bu 25 öğrenci araştırmadan çıkarılmış ve örneklemdeki öğrenci sayısı 537 1. sınıf ve 545 4. sınıf olmak üzere toplam 1082 olarak bulunmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiki analizler 1082 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri", öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen "Problem Çözme Envanteri" ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri

Şimşek (2002) tarafından geliştirilen bu envanter bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçemini ölçmektedir. Her öğrenme biçemi için 16 madde içeren envanter, toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin değerlendirilmesinde, maddenin değerlendirilen kişiye uygunluğuna göre 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Kişinin yatkın olduğu öğrenme biçeminin belirlenmesinde izlenecek yöntem, her bir biçem alanından alınacak puanların toplamlarının karşılaştırılmasıdır. Envanterin yapı geçerliliği faktör (temel bileşenler) analizi ile belirlenmiştir (Envanterde yer alan maddeler, toplam varyansın %42.92'sini açıklayan 3 faktörde toplanmaktadır).

Envanterden elde edilen puanların güvenirliği iç tutarlılık ölçümü ve cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayıları "bedensel" alt testi için .684, "işitsel" alt testi için .771 ve "görsel" alt testi için .793 olarak bulunmuştur. Envanterin tümüne ilişkin cronbach alpha değeri ise .844 olarak hesaplanmıştır (Şimşek, 2002). Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışmasında envanterin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı ise .833 olarak hesaplanmıştır

Bu envanter kapsamlı bir öğrenme stili envanteri değildir. Aracın ölçtüğü tercihler, yalnızca öğrenme biçemleriyle ilgilidir. Öğrenme biçemi, çeşitli öğrenme biçemi modellerinde tanımlanan boyutlardan sadece birisidir. Envanter orta ve yükseköğretim kurumları tarafından kullanılabileceği gibi; kendi öğrenme biçemlerini tanımak amacıyla, öğrenciler tarafından da kullanılabilmektedir (Şimşek, 2002).

Envanterin Değerlendirilmesi

1. Her bir madde için; kullanıcının katılma düzeyine ilişkin kod rakamı (-2'den 2'ye kadar) çizelge üzerine not edilir (Kesinlikle katılıyorum 2, Katılıyorum 1, Kararsızım 0, Katılmıyorum -1, Kesinlikle katılmıyorum -2).

2. Her bir biçem kategorisine yazılan rakamların matematiksel toplamı (-32 ile 32 arasında değişen bir sayı) o kategorinin altındaki boşluğa yazılır. Bu toplamlar kullanıcının her bir kategoriye ilişkin biçem puanlarıdır.

3. Biçem puanları; 7 ile (-7) arasında değişiyorsa, dikkate alınmaz; 8 ile 32 arasında değişiyorsa, kullanıcı o biçeme sahiptir; (-8) ile (-32) arasında değişiyorsa, kullanıcı o biçeme tepkilidir.

4. (+) değerli biçem puanları büyükten küçüğe doğru sıralanır. Biçemlerden en büyük değere sahip olan baskın, ikinci büyük değere sahip olan ikincil, en küçük değere sahip olan ise o kullanıcının üçüncül öğrenme biçemini ortaya koyar.

5. Biçem puanlarının birbirine çok yakın çıkması, zayıf da olsa, olasıdır. Bu durum öğrencinin birden fazla biçeme sahip olduğu şeklinde yorumlanır (Şimşek, 2002).

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Orjinal adı Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan "genel yönelim", "problemin tanımı", "alternatif üretme", "karar verme" ve "değerlendirme" gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997)

Envanter kapsamı, 35 maddeden 6'lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan (problem çözme beceri algısı puanı) ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192 arasıdır.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir. Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumluetkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür (Ferah, 2000).

Birçok araştırmacı tarafından, Problem Çözme Envanteri'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır (Taylan, 1990; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Çam, 1995). Şahin, Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ise envanterin; **Aceleci Yaklaşım** (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, _=0.78), **Düşünen Yaklaşım** (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler, _=0.76), **Kaçıngan Yaklaşım** (1, 2, 3 ve 4. maddeler, _=0.74), **Değerlendirici Yaklaşım** (6, 7 ve 8. maddeler, _=0.69), **Kendine Güvenli Yaklaşım** (5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, _=0.64) ve **Planlı Yaklaşım** (10, 12, 16 ve 19. maddeler, _=0.59) olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemlerinin analizinde, tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları, problem çözme becerisi alt boyutlarından ve toplamından elde edilen puanların belirlenmesinde ise $\overline{X}$, S değerleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme biçemlerine (bedensel, işitsel, görsel) ait ham puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılarak bakılmıştır. Korelasyon katsayısını yorumlamada, bulunan sonucun 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*; 0.70-0.30 arasında olması *orta*; 0.30-0.00 arasında olması ise *düşük* düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Pakage For Sacial Scientists for Windows Release 14.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.01 düzeyinde sınanmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Dağılım

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Üniversite	Gazi Üniversitesi	263	24,3	1082 - %100,0
	Ahi Evran Üniversitesi	60	5,5	
	Niğde Üniversitesi	134	12,4	
	Selçuk Üniversitesi	230	21,3	
	Ankara Üniversitesi	59	5,5	
	Aksaray Üniversitesi	119	11,0	
	Kırıkkale Üniversitesi	178	16,4	
	Selçuk Ün. Karaman BESYO	39	3,6	
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	549	50,7	1082 - %100,0
	Spor Yöneticiliği	227	21,0	
	Antrenörlük Eğitimi	306	28,3	
Üniversite	1. sınıf	537	49,6	1082 - %100,0
	4. sınıf	545	50,4	

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, %24,3 Gazi Üniversitesi, %21,3 Selçuk Üniversitesi, %16,4 Kırıkkale Üniversitesi, %12,4 Niğde Üniversitesi, %11 Aksaray Üniversitesi, %5,5 Ahi Evran ve Ankara Üniversitesi, %3,6 Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda eğitim görmektedirler. Bu öğrencilerin %50,7'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne, %28,3'ü Antrenörlük Eğitimi Bölümüne ve %21'i Spor Yöneticiliği Bölümüne; %49,6'sı birinci sınıfa, %50,4 ise dördüncü sınıfa devam etmektedirler.

Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Biçemleri	N	%
Bedensel	272	25,1
İşitsel	219	20,2
Görsel	591	54,6
Toplam	1082	100,0

Tablo 3'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, baskın olarak 591'inin görsel (%54,6), 272'sinin bedensel (%25,1) ve 219'unun İşitsel öğrenme biçemine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait $\bar{X}$ ve S Değerleri

PÇE ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S	PÇE'den Alınabilecek En Düşük ve Yüksek Puanlar
Aceleci Yaklaşım	1082	29,80	7,25	9–54
Düşünen Yaklaşım	1082	11,67	4,58	5–30
Kaçıngan Yaklaşım	1082	11,03	5,24	4–24
Değerlendirici Yaklaşım	1082	7,03	3,14	3–18
Kendine Güvenli Yaklaşım	1082	18,00	5,35	7–42
Planlı Yaklaşım	1082	9,00	3,63	4–24
Problem Çözme Toplam Puanı	1082	86,56	18,96	32–192

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğrencilerin, aceleci yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=29,80, düşünen yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=11,67, kaçıngan yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=11,03, değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=7,03, kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=18,00, planlı yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}$=9,00 ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları $\bar{X}$=86,56 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Öğrenme Biçemleri		Problem Çözme Envanteri						
		Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	PÇE Toplam
Bedensel	r	,027	**-,186(**)**	-,016	**-,120(**)**	**-,152(**)**	**-,175(**)**	**-,136(**)**
	p	,377	,000	,599	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082
İşitsel	r	,016	**-,215(**)**	-,052	**-,177(**)**	**-,182(**)**	**-,170(**)**	**-,174(**)**
	p	,597	,000	,085	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082
Görsel	r	-,053	**-,275(**)**	**-,167(**)**	**-,205(**)**	**-,214(**)**	**-,241(**)**	**-,274(**)**
	p	,084	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082

**** p<0.01**

Öğrenme biçemleri ham puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçemleri ile düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçemi ile kaçıngan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,6 görsel, %25,1 bedensel, %20,2 işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin baskın öğrenme biçemlerinin öncelikli olarak görsel, sonra bedensel ve daha sonra da işitsel olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Aslında beklenen sonuç; öğrencilerin bedensel öğrenme biçemlerinin daha baskın olmasıdır. Çünkü bedensel öğrenenlerin spor, dans, macera, yarışma, meydan okuma, koşma, sıçrama, atlama, yuvarlama becerilerine sahip olduğu (Aşkın, 2006) ve sportif olmaya müsait oldukları (Boydak, 2006); bu biçeme sahip olanların aktör, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman olmaya yatkın oldukları ifade edilmiştir (Şimşek, 2002). Beden Eğitimi bu saydığımız özellikleri içinde bulunduran bir kavramdır. Fakat bedensel öğrenen öğrencilerin belirlenmesinin görsel ve işitseller kadar kolay olmadığı, bu gruptaki öğrencilerin, öğrenme bi-

çemlerinin bir birleşimini kullanarak öğrendikleri ve bilgi verilince hem görmeye hem de dinlemeye ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmiştir (Erden ve Altun, 2006). Ayrıca Jones vd. (2003)'nin yaptıkları araştırmada bireylerin sadece bir öğrenme stilini kullanmadıkları, ihtiyacı olan bilgiyi edinebilmek için farklı öğrenme stillerini de kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ülkemizde, okulda uygulanan öğrenme tekniklerinden dolayı öğrenciler işitsel ve özellikle de görsel olmaya zorlanmaktadırlar. Bu zorlamaya yanıt verenler okul sisteminde ayakta daha kolay durabilmekte, buna adapte olamayanlar ise sistemden elenmekte, altlarda kalmakta ve okul yaşamları kendilerine eziyet haline gelmektedir (Boydak, 2006). Ayrıca, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında değiştirilen müfredatlardan dolayı öğrencilerin eskiye göre daha az uygulama daha çok teorik ders görmeleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına öğrenci alınırken yapılan özel yetenek sınavlarında, ÖSS puanının etkisinin fazla olması bu sonucun ortaya çıkmasında bir neden teşkil etmiş olabilir. Araştırmamızda bulunan sonuçların bu bilgilere dayandığını söyleyebiliriz.

Farklı öğrenci grupları ve envanterlerle yapılan çalışmalarda; Reid (1987), Koreli, Çinli ve Japon öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenenler olduklarını; Ewing ve Yong (1993), Çin, Afrika ve Meksika asıllı Amerikalı azınlık öğrencilerinin ağırlıklı olarak görsel öğrenme stili tercihine sahip olduğunu; Ninnes (1994) öğrencilerin öğrenme sürecinde, sözel iletişimden çok görsel öğrenme biçeminin bir özelliği olan şekil ve grafikleri tercih ettiklerini; Mahiroğlu (1999), öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin en çok görsel olduğunu, onu işiterek ve yaparak öğrenme tercihlerinin izlediğini; Dee vd. (2002), öğrencilerin %88'inin görsel %55'inde işitsel öğrenme stiline sahip olduğunu; Şimşek (2002), öğrencilerin %63'ünün görsel, %27'sinin işitsel, %10'unun bedensel öğrenme biçemine sahip olduğunu; Çelik (2004), öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımlarının, öncelikli olarak %81,8 görsel, ikinci olarak %65,6 işitsel ve üçüncü olarak %62,3 bedensel olduğunu; Yıldırım ve Çirkinoğlu (2005), araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49,5) görsel öğrenme stiline sahip olduğunu; Baysan (2005) öğrencilerin %81,2'sinin görsel, %8,4'ünün işitsel, %1,5'inin dokunsal/kinestetik, %4,4'ünün görsel-işitsel, %2'sinin görsel-dokunsal/kinestetik, %1,5'inin işitsel-dokunsal/kinestetik öğrenme tercihine sahip olduklarını; Gürkan (2007) öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin %68 görsel, %16 bedensel, %16 işitsel olduğunu; Çağlayan vd. (2007) spor yapan lise öğrencilerinin %57,3'ünün görsel, %22,4'ünün işitsel ve %20,3'ünün bedensel öğrenme stiline, spor yapmayan lise öğrencilerinin ise %55,5'inin görsel, %25,5'inin işitsel, %19'unun bedensel öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacıların buldukları bu bulgular genel olarak bizim çalışmamızda bulduğumuz sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puan ortalamaları; aceleci yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=29,80, düşünen yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=11,67, kaçıngan yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=11,03, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=7,03, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=18,00, planlı yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=9,00 ve Problem Çözme Envanterinin toplamında $\bar{X}$=86,56 olarak bulunmuştur (Tablo 4). Envanterden alınan puanların düşük olması öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olmasına, puanların yüksek olması ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olmasına işaret etmektedir. Genel olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenle-

rinin ve diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=28,31, düşünen yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=10,06, kaçıngan yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=10,99, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=6,62, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=12,74, planlı yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}$=9,00 ve Problem Çözme Envanteri toplamında $\bar{X}$=79,35 puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Pehlivan ve Konukman (2004)'ın kendine güvenli yaklaşım ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları dışında, diğer alt boyut puan ortalamaları için bulduğu sonuçlar, genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçemlerine (bedensel, işitsel, görsel) ait ham puanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi; Tablo 5'de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçemleri ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçemi ile kaçıngan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin ne kadar çok farkında olurlarsa problem çözme becerilerinin de o kadar yüksek olacağı beklentisi uyandırmaktadır. Problem çözme becerileri ile öğrenme biçemleri arasında çıkan negatif ilişki PÇE'den alınan düşük puanların yüksek problem çözme becerisine, yüksek puanların ise düşük problem çözme becerisine işaret etmesinden kaynaklanmaktadır. Şirin ve Güzel (2006) tarafından yapılan "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Problem çözme becerisi ile Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimi arasında pozitif; problem çözme becerisi ile Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemlerinin çoğunlukla görsel olduğu bunu sırasıyla bedensel ve işitsel öğrenme biçemlerinin izlediği; genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu; bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçemine ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçemi ile kaçıngan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde tutularak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrenme stilleri hakkında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bilgilendirilmesi; gelecekte kendi yetiştirecekleri öğrencilerin, sporcuların, antrenör adaylarının farklılıklarını anlamalarına ve farklı öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu nedenle, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu programlarında, öğrenme stilleri konusuna kapsamlı olarak yer verilmelidir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri göz önünde bulundurulduğunda; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yarıdan fazlasının sahip olduğu görsel öğrenme biçemleri ile diğer kısmının sahip olduğu bedensel ve işitsel

öğrenme biçemlerinin özelliklerinin hem öğrenciler hem de ilgili öğretim elemanları tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla, gerek öğrenciler gerekse ilgili öğretim elemanları için bilgilendirme ve tartışma toplantıları düzenlenebilir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenirken görsel, işitsel ve bedensel öğrenen öğrencilerin öğrenme ortamlarının buna göre hazırlanmasına ve öğrenme-öğretme süreçlerinden maksimum yararlanılmasına olanak veren düzenlemelere gidilmelidir. Baskın öğrenme biçemlerine uygun öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerin daha etkin öğrenmesini, öğrenme açısından daha iyi bir düzeye gelmesini, derse olan dikkatini toplamasını, motivasyonunun artmasını sağlayacak ve dersi anlamayan, derste yeterince başarı gösteremeyen öğrencilere yardımcı olacaktır.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere, öğrenme stilleri ve biçemleri envanterleri uygulanarak, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve biçemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerini tanımaları, zayıf yönlerini geliştirecek çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Öğrencileri kendi öğrenme biçemlerinin farkına vardırmak, öğrenme ortamının daha verimli olmasını sağlayacaktır. Onları öğrenme biçemlerinin bir kaçını bir arada kullanmaya yöneltmek de anlamlı sonuçlar verebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ve yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda; Problem çözme becerilerinin gelişmesi ve etkili olarak kullanılması bireyin yaşantısında karşılaştığı stres kaynakları ile başarılı olarak başa çıkmasında etkilidir. Bu nedenle Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine, problem çözme becerisi basamaklarının öğretilebileceği çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir.

Problem çözme becerisinin öğrenilebilen bir özellik olmasından dolayı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine, öğrenim gördükleri bölümler itibariyle, problem çözme becerilerinin kazandırılması için gereken önem ve zaman verilmelidir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden problem çözme becerisi düşük veya yüksek olan grupların belirlenip, bu grupları oluşturan öğrencilerle yapılacak nitel araştırmalarla, öğrencilerin kendilerini problem çözme becerisi açısından neden yetersiz olarak algıladıkları öğrenilerek, çözüm yolları bulunmaya çalışılmalıdır.

Literatür incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin, öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bilimsel çalışmaların sayısı arttırılmalı ve farklı envanterler kullanılarak bu ilişki düzeyleri incelenmelidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme,** Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

AŞKIN, Ö. (2006). **Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BALAY, R. (2004). *"Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim",* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 37 (2), 61-82.

BAYSAN, S. (2005). "*Öğrenme Stilleri (Kanalları) Kullanılarak Coğrafya Öğretimi Üzerine Bir Model Önerisi: ADÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri Örneği",* **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

BOYDAK, H. A. (2006). **Öğrenme Stilleri** (Yedinci Baskı), Beyaz Yayınları, İstanbul.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (Yedinci Baskı), Pegem AYayıncılık, Ankara.

ÇAĞLAYAN, H. S., SEZEN, M. ve ŞİRİN, E.F. (2007). *"Spor Yapan ve Spor Yapmayan Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi",* **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

ÇAM, S. (1995). *"Öğretmen Adaylarının Ego Durumları İle Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi",* **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 6 (2), 37-42.

ÇELİK, L. (2004). **Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

ÇUBUKÇU, Z. (2004). *"Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi",* **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,** 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

DEE K.C., NAUMAN, E.A., LİVESAY, G.A. and RICE, J. (2002). "*Learning Styles of Biomedical Engineering Students*", **Ann Biomed Eng,** Sep, 30 (8), 1100–6.

DUNN, R. S. and CARBO, M. (1981). "*Modalities: An Open Letter to Barbe, Michael Milone and Raymond Swassing*", **Educational Leadership,** 38 (5), 381-382.

ERDEN, M. ve ALTUN, S. (2006). **Öğrenme Stilleri,** Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

EWING, N. J. and YONG, L. F. (1993). *"A Comparative Study of The Learning Style Preferences Among Gifted African-American, Mexican-American and American-Born, Chinese Middle-Grade Students",* **Roeper Review,** 14 (3), 120-123.

FERAH, D. (2000). **Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

GÜZEL, A. (2004). **Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

HASIRCI, Ö. K. ve BULUT, M. S. (2006). "*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Düzenledikleri Öğretimin Belirlenmesi: Sınıf Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme",* **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla.

HEPPNER, P. P. and PETERSEN, C. H. (1982). *"The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory",* **Journal of Counseling Psychology,** 29 (1), 66-75.

http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/tanjugurkan.doc, "*Hukuk Öğretiminin ve Hukukçunun Eğitiminin Değerlendirilmesi",* Tanju GÜRKAN, 13 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.

JONES, C., REICHARD, C. and MOKHTARI, K. (2003*). "Are Students' Learnıng Styles Discipline Specific?",* **Community College Journal of Research and Practice,** 27 (5), 363–375.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Nobel Yayınevi, Ankara.

KOLB, D. A. (1984). **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development,** Prentice Hall, Inc., Engle Wood Cliffs, New Jersey.

KORAY, Ö. ve ÇİL, H. (2006). *"Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi",* **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla.

MAHİROĞLU, A. (1999). "*G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri",* **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

MILLER, P. J. (2001). **Learning Styles: The Multimedia of The Mind,** Computer Science Department, Educational Resources Information Center (ED 451 140).

NINNES, P. M. (1994). *"Toward A Functional Learning System For Solomon Island Secondary Science Classorooms",* **Journal of Science Education,** 16, 677-688.

NUMANOĞLU, G. ve ŞEN, B. (2006). *"Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri",* **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla.

PEHLİVAN, Z. ve KONUKMAN, F. (2004). *"Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması",* **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,** 2 (2), 55-60.

REID, J. (1987). *"The Learning Style Preferences of ESL Students",* **TESOL Quarterly,** 21 (1), 87-111.

SAVAŞIR, I. ve ŞAHİN, N. H. (1997). **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

ŞAHİN, N. H., ŞAHİN, N. and HEPPNER P. (1993). *"Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students",* **Cognitive Therapy and Research,** 17 (3), 379-385.

ŞİMŞEK, N. (2002). *"BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri",* **Eğitim Bilimleri ve Uygulama,** 1 (1), 33-47.

ŞİRİN, A. ve GÜZEL, A. (2006). *"Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi",* **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 6 (1), 231-264.

TAYLAN, S. (1990). **Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÜSTÜN, A. ve BOZKURT, E. (2003). *"İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler",* **Kastamonu Eğitim Dergisi,** Mart, 11 (1), 13-20.

YILDIRIM, B. ve ÇİRKİNOĞLU, A. G. (2005). "O*rta Öğretim 1. Sınıf ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki",* **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING MODALITY AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS STUDENTS*

Hakan Salim ÇAĞLAYAN*

Abstract

This research has been made to identify the learning modality and problem solving skills of physical education and sports students and to find a relationship between learning modalities and problem solving skills.

Research's sample involves 537 first grade and 545 fourth grade students (total number of 1082) randomly chosen from Interior Anatolia Region's universities School of Physical Education and Sports; Physical Education and Sports Teacher, Sports Management and Trainer Education departments in 2006-2007 academic year.

As data collection in the research; "BIG 16 Learning Modality Inventory" developed by Şimşek (2002) has been used to identify the students' learning modalities; "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Petersen (1982) and translated into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993), has been used to identify the students' problem solving skills and "Personal Information Form" developed by the researcher has been used to identify the students' personal characteristics. The data has been analysed considering the descriptive statistic technics and Pearson Moments Multiple Correlation Coefficient. In the research, the significance level has been approved of 0.01.

At the end of research; More than half of the students (54,6%) are visual, 25,1% of them are kinesthetic, 20,2% of them auditory, problem solving skills and problem solving approaches have generally been identified at middle level; kinesthetic, auditory and visual modalities' base scores and thinking approach, evaluating approach, self trust approach, planned approach lower dimension scores and problem solving total scores have negative meaningful correlation between each other. Also, visual learning modality and avoiding approach lower dimension has negative meaningful correlation between each other.

Key Words: Physical education and sports, learning modality, learning styles, learning modality inventory, problem solving, problem solving inventory

* Summarized from the same doctorate thesis.

** Research Assist. Dr.; Selcuk University, School of Physical Education and Sport, Konya.

OKULLARDA SPORTİF AKTİVİTELERDE ORTAYA ÇIKAN ANİ ÖLÜMLER

Mutlu ÖNER*

Turgut KAPLAN**

Alpaslan İNCE***

Hüseyin ÜNLÜ****

Özet

Bu çalışma; Türkiye'de okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin retrospektif olarak incelenmesini amaçlayan ilk çalışmadır. Bu çalışma ile öğrencilerde sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin yaşa, cinsiyete, branşa, zamana ve ölüm nedenine göre belirlenmesi ile bu tür ölümlerin önlenmesine ilişkin tedbirlerin tartışılması amaçlandı. Bu amaçla 1991-2005 yılları arasında ortaya çıkan 15 ani ölüm vakası tespit edildi. Bu vakalardan 10'u (% 66.7) ilköğretim, 5'i (% 33.3) ise lise öğrencisi olup 13'ü erkek 2'si kız öğrencidir. Erkeklerin kızlara oranı 1/7.5, ani ölen öğrencilerin yaş ortalaması 15.0'dır.

Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin 6'sı beden eğitimi dersinde, 4'ü teneffüste top oynarken, 2'si Ders dışı eğitim faaliyetinde (egzersizde), 1'i Okullar ve sınıflar arası yarışmada, 1'i ise 19 Mayıs provalarında ortaya çıktığı bulundu. Bu vakalardan 9'u futbol oynarken, 4'ü basketbol oynarken, 1'i halkoyunları yarışmasında ve 1'i de bayram provalarında ortaya çıkmıştır. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin 2004 ve 2005 yıllarında artış gösterdiği belirlendi. Gerçekleşen ani ölümlerin 12'si (% 80) kardiyovasküler 3'ü (% 20) ise travmatik nedenlidir. Ani ölümlerin % 33.3 otopsi yapılırken % 66.7'sine otopsi yapılmamıştır. Öğrencilerdeki ani ölümlerin nedenlerini; % 80'i Kalp Krizi, % 13.3'ü Beyin Kanaması ve % 6.7'si Kalp Yetmezliği oluşturmaktadır. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin önlenmesinde öğrenci sağlık muayenelerinin yapılması, spor sakatlıkları ve ilk yardım konusunda uygulamalı eğitim verilmesi ve otopsi yapılması oldukça önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Okul, sportif aktivite, ani ölüm

Giriş

Son yıllarda okullarda sportif aktiviteler sırasında beklenmedik ani ölümlere sık rastlanılmaktadır. Öğrencilerde spora bağlı ani ölümler; şaşırtıcı ve trajik olaylardır. Bu nedenle okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin nedenlerinin belirlenerek, alınması gereken tedbirlerin ortaya konması son derece önemlidir.

* Bilim Uzm.; Beden Eğitimi Öğretmeni Durağan Sağlık Meslek Lisesi, Sinop

** Yrd. Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi Beden Eğt. ve Spor Yüksekokulu Öğretim Üyesi, Konya

*** Bilim Uzm.; Beden Eğitimi Öğretmeni, Konya

**** Aksaray Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi, Aksaray

Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümler travmatik ve kardiyak nedenlerden kaynaklanmaktadır. Genellikle kardiyak ani ölümlerin nedenlerini konjenital (doğuştan) kalp anomalileri ve kalp kapak hastalıkları oluşturmaktadır. Hipertrofik Kardiyomiyopati, Miyokardit ve Koroner Arter Anomalileri en önemli nedenlerin başında gelmektedir. Travmatik ölümlerde ani ölüm nedeni belli iken kardiyak nedenli ani ölümlerde ölüm nedeni ancak otopsi yapılarak belirlenmektedir.

Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin önlenmesinde öğrenci sağlık muayenelerinin yapılması, ilk yardım ve ani ölümlerle ilgili eğitim verilmesi ve ayrıntılı otopsi yapılması oldukça önemlidir. Öğrenci sağlık muayenelerini yapılmasında kullanılan teknik ve metotların pahalı ve öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle belli bir sıranın takip edilmesinde fayda vardır. Bütün bunlara rağmen gizli kardiyak rahatsızlığı olan öğrencilerde beklenmedik ani ölümler ortaya çıkabilir.

Literatür

Eğitim, insanları belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmeye yönelik bir süreçtir. Eğitim sürecine giren bireyin değişimi söz konusudur. Klasik eğitim anlayışı özde zihinsel gelişimi sağlamaya odaklanırken, çağdaş eğitim anlayışı bu değişimi zihinsel, duygusal, toplumsal ve bedensel bakımdan bir bütünlük içerisinde ele almaktadır (Kayabaş, 1997, 35). Bundan dolayı beden eğitimi ve spor, genel eğitimin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçasıdır (Sönmez ve Sunay, 2003, 271). Beden eğitimi ve spor; bireyin bedenen, ruhen, fikren gelişmelerini ve bu öğeler arasında koordinasyon kabiliyetini geliştiren bir bilim dalıdır. Beden eğitimi ve spor genel olarak insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği ile doğrudan ilgili olan etkili bir eğitim ve sağlık faaliyetidir. Zihinsel gelişme ancak bedensel gelişme ile uyumlu ve dengeli olduğu zaman birey ve toplum; sağlıklı, uzun ömürlü, mutlu, başarılı ve verimli olmaktadır (Güçlü, 2001, 33).

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yoluyla eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye çıkarılmasına yardımcı olmaktır (Yaylacı, 1998, 95). Bu yüzden öğrencilerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimleri için beden eğitimi dersine ihtiyaç vardır. Onun için de bir devlet politikası olarak insan yaşamının her devresinde özellikler okullarda beden eğitimi ve sportif etkinliklerinin sevdirilmesi ve uygulatılması amaçlanmaktadır (Bilge, 1989, 3). Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği amaçlar doğrultusunda ilköğretim ve liselerde sportif aktiviteler seçmeli ve zorunlu ders olarak beden eğitimi dersi ile verilmektedir. Ayrıca sınıflar ve okullar arası yarışmalar, resmi bayramlar, ders dışı eğitim faaliyetleri (egzersiz) ve teneffüslerde yapılan maçlarda okullarda yapılan diğer sportif aktiviteler arasındadır.

Beden eğitimi dersi ile öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişmelerinin yanı sıra performans sporlarına da alt yapı oluşturulmaktadır (Acıkada ve Ergen, 1990, 8). Oysa ki ülkemizde beden eğitimi ve spor dersine gerekli önem verilmemektedir. Okullardaki öğretmen eksikliği, araç-gereç, tesis, salon, malzeme eksikliği, okul idaresi ve velilerin derse yaklaşımları, ders saatlerinin az olması, öğrenci sayılarının fazlalığı derslerin verimli yürütülmesini olumsuz etkilemektedir (MEB, 1990, 67). Bütün bu olumsuzluklar sakatlıklara ve ani ölümlere yol açarak beden eğitimi dersine karşı öğrenci, aile ve toplumun ilgisinin iyice azalmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı gelişimini amaçlayan beden eğitimi ve spor dersinin temel felsefesine aykırıdır.

Bütün sportif aktiviteler bilinçli ve düzenli yapıldığı zaman insan sağlığına ve gelişimine faydalı olmaktadır. Aksi taktirde istenmeyen sakatlıklar, yaralanmalar ve hatta ani ölümler neden ortaya çıkabilmektedir. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümler, nadir karşılanan trajik bir olaydır. Ani ölüm, görünüşte son derece sağlıklı insanların beklenmeyen ve açıklanamayan ani ölümlerini tanımlamada kullanılır (Coşkun, 2003, 60). Sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümler travmatik ve atravmatik nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Genellikle spora bağlı ani ölümlerin nedenleri kardiyovasküler ve çevresel nedenler olmak üzere ikiye ayrılır. Kardiyovasküler nedenler konjenital (doğuştan gelen) kalp anamolileri, koroner kalp hastalıkları ve ritim bozukluklarıdır. Çevresel nedenler ise sıcak çarpması ve hipotermidir (Akgün, 1985, 32). Travmatik ölümlerde neden belli iken herhangi bir travmanın neden olmadığı atravmatik ölümlerde neden ancak otopsi ile belirlenmektedir (Kanbir, 1990, 114).

Okullarda spora bağlı ani ölümlerin görülme sıklığı 1/200.000 'dır (Boraita and Serratosa, 1999, 1139). ABD'de Minnesota lise öğrencilerinin 12 yıl boyunca araştırıldığı bir çalışmada yıllık ani ölüm sıklığı 1/200.000 olarak bulunmuştur (Maron vd., 1998, 1881). Van Camp ve ark (1995) tarafından yapılan başka bir çalışmada lise ve kolej öğrencilerinde ani kardiyak ölüm riski 1/300.000 olarak tespit edilmiştir (Van Camp vd., 1995, 641). Yine Japonya'da yapılan başka bir çalışmada ani ölüm oranı 0.4/100.000 öğrenci / 5 sene olup en yüksek oran 0.7 en düşük oran 0.07 olarak bulunmuştur (Okuni and Sumitoma, 1987, 1397). Yine ABD'de yapılan başka bir 9 yıllık bir çalışmada 124 ani ölüm vakası tespit edilmiş olup bunların 14'ü (% 11.3) okullarda ortaya çıkmış olup bunlardan 7 tanesi sportif aktivite sırasında 4'ü ise beden eğitimi dersinde ortaya çıkmıştır (Neuspiel and Kuller, 1987, 208). Öğrencilerde spora bağlı ani ölümlerinin görülme sıklığı öğrenim durumu ve yaşla birlikte artmaktadır. Japonya'da ani ölüm sıklığı ilkokul öğrencilerinde 100.000'de 0.3, ortaokul öğrencilerinde 100.000'de 0.8, lise öğrencilerinde ise 100.000'de 0.9 olarak bulunmuştur (Ito and Hararda, 2005, 1261). Örneğin Japonya'da 1983 eğitim-öğretim yılında 150 ani ölüm vakası ortaya çıkmış olup lise son sınıf öğrencilerinde ani ölümlerin görülme sıklığı daha yaygın bulunmuştur (Kitada vd., 1980, 859).

Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümler erkeklerde kızlara oranla daha fazladır. ABD'de 1983 Temmuz-1993 Haziran arasındaki 10 yıllık sürede liseli atletlerde travmatik olmayan 126 ani ölüm vakasından 115'i erkek 11'i kız öğrencilerdir (Van Camp vd., 1995, 641). Fransa'da 57 ani öğrenci ölümünden 47'si erkek 10'u kızdır (Dupius vd., 2005, 1204). Japonya'da yapılan diğer bir çalışmada Karagawa bölgesinde 15.156.346 okul çocuğu arasında 97 ani ölüm vakası gözlenmiş olup bunların 77'si erkek 20'si kız öğrencilerdir (Niimura and Maki, 1989, 1571). Japonya'da ilkokul ve lise öğrencileri arasında beklenmedik ani ölümlerin görülme sıklığı erkeklerde 100.000'de 3.4 iken kızlarda bu oran 100.000'de 2.0'dır (Kitada vd., 1980, 859).

Okullarda öğrencilerde sporda görülen ani ölümler bölgelere (Okuni and Sumitoma, 1987, 1397), zamana (günlere, aylara, saatlere göre), fiziksel aktivite ve meteorolojik olaylara göre değişmektedir. Örneğini Japonya'da 1983-1994 yılları arasındaki 12 yıllık dönemde okullarda 76 ani ölüm vakası ortaya çıkmıştır. Bu ani ölümlerin 21 tanesi yürüme ve dinlenme halinde geriye kalan 55 tanesi aktif faaliyetlerde ve Perşembe günü saat 10:00 ile 11.00 arasında görülmüştür. Ani ölümler sedanterlerde kışın yada sonbaharda yüksek nem ve düşük atmosfer basıncında, sporcularda ilkbaharda düşük nem ve yüksek atmosfer basınçta, yarışma sporlarında ise kuru ve bulutlu havalarda ortaya çıktığı görülmüştür (Takada vd., 1997, 151). Böylece Takada ve

ark (1999) okullardaki ani ölümlerin fiziksel aktivite ve meteorolojik olaylarla ilişkili olabileceğini öne sürmüştür.

Tablo 1: Gençlerde Ani Kardiyak Ölüm Nedenleri (Reisdorff and Prodinger, 1998, 283).

Hipertrofik kardiyomiyopati
İdiyopatik sol ventriküler hipertrofi
Aritmojenik sağ ventriküler displazi
Arterosklerotik koroner arter hastalığı
Hipoplastik koroner arter hastalığı
Marfan sendromu
Miyokardit
Wolf-Parkinson-White sendromu
Uzun QT sendromu
Kalp kapak hastalıkları (Aort ve pulmoner stenoz)
İdiyopatik ventriküler taşikardi
Konjenital kalp hastalıkları
Aorta bozuklukları
Ventriküler aritmi
Uyuşturucu ilaçlar (Kokain, amfetamin vs)
Dopingler (Anabolik steroidler, eritropoitein)
Commasyo cordis

Son yıllarda spora bağlı ani ölüm vakalarının arttığı görülmektedir. Sporla ilgili ani ölümler bir taraftan hekimlerin dikkatini çekerken, diğer taraftan ebeveynlerde, spor yapan ve yapmak isteyenlerde endişe uyandırmaktadır. Onun için spora bağlı ani ölümlerin altında yatan nedenleri ve alınması gereken önlemleri bulup ortaya çıkarmak son derece önemli bir hale gelmiştir (Akgün, 1985, 132). Dinç ve Kayserilioğlu (1996) sportif aktivitelerdeki ani ölümleri; travmaya bağlı, ilaca bağlı, hematolojik nedenli, hipovolemi ve elektrolit düzensizliğine bağlı, hipotermiye bağlı ve kardiyak nedenli olarak sınıflandırmıştır (Dinç ve Kayserilioğlu, 1996, 14). Öğrencilerde sporda ani ölümler travmatik ve kardiyak nedenlerden kaynaklanmaktadır. Genellikle ani ölümlerin % 80'i kardiyak nedenlidir (Akgün, 1985, 132). Örneğin Japonya'da okullara ortaya çıkan ani ölümlerin % 71'i kardiyak nedenli olup bunların % 70'i koşular sırasında ortaya çıkmıştır (Ito ve Hararda, 2005, 1261). Yine Fransa Lyon'da 1980-2003 yılları arasında yapılan bir çalışmada da 6-18 yaşlarında 57 öğrencinin ani ölüm nedeni kardiyaktır (Dupuis vd., 2005, 1204). ABD'de öğrencilerde ani kardiyak ölüm riski 1/72.500' dir (Maron vd 1998). Sportif aktivitelere bağlı ani kardiyak ölüm nedenleri Tablo 1'de verilmiştir (Reisdorff and Prodinger, 1998,).

Öğrencilerdeki ani ölümlerin nedenlerini; Hipertrofik Kardiyomiyopati, Miyokardit, Mitral Kapak Prolapsusu, Aritmojenik Sağ Ventriküler Kardiyomiyopati, İdiyopatik Hipertrofi ve Konjenital koroner arter anamolileri oluşturmaktadır (Maron vd,. 1998, 1881; Okuni and Sumitomo, 1987, 1397). Ayrıca okullarda sportif aktivite-

lerde top çarpması ve öğrencilerin çarpışmaları sonucu oluşan Commosyo Cordis'te kafa ve abdominal travmalardan sonraki ölüm nedenlerinden biridir. Commosyo Cordis, aktivite sırasında kalp üzerine bir darbe gelmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu darbe kalpte ritim bozukluğuna ve ani ölümlere yol açmaktadır. Commosyo Cordis, 12-13 yaşlarındaki çocuklarda fiziksel temas gerektiren beyzbol, karate, hokey, futbol gibi sporlarda görülür. Bunun nedeni çocuklarda göğüs kafesinin daha kıkırdak yapıda ve esnek olmasına bağlı darbenin kalbe kolayca iletilmesinden kaynaklanmaktadır (Kurtoğlu ve Dindar, 2005, 35; Maron, 2003, 1068).

Okullarda ders içi ve ders dışı beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde hazırlanan resmi program ve uygulamalarda fiziksel amaçlar ön plana çıkmaktadır (Yıldıran ve Yetim, 1996, 42). Bunun tabi sonucu olarak da yoğun efor ve mücadele gerektiren futbol ve basketbol gibi takım sporlarına derslerde ağırlık verilmektedir. ABD'de yapılan bir çalışmada öğrencilerdeki ani ölümlerin basketbol ve atletizm branşlarında ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Maron vd., 1998, 1881). Yine ABD'de yapılan başka bir çalışmada travmatik olmayan ani ölümlerin % 78'i kardiyak nedenli olup % 68'i basketbol ve futbol müsabakalarında ortaya çıkmıştır (Van Camp vd., 1995, 641). Okullarda sportif aktivitelerdeki ani ölümlerin önlenmesi için;

1. Gizli kalp hastalığı riski olanları ortaya çıkarmak için "Öğrenci sağlık muayenelerinin" rutin olarak yapılarak sportif aktivitelerden diskalifiye kurallara bağlanmalıdır.

2. Öğretmenler ve yöneticilere Kardiyovasküler Resüsitasyon hakkında eğitim verilmelidir.

3. Ani ölen öğrencilere ayrıntılı otopsi yapılması gereklidir (Niimura and Maki, 1989, 1571).

Ani ölüm riski olanların saptanmasında, kişinin belirli aralıklarla sağlık kontrolünden geçirilmeli ve bu kontrollerde zaman ve ekonomik kayıpları önlemek için belirli bir sıranın takip edilmesi gerekir. Ailede ani ölüm vakasının olup olmadığının öğrenilmesi önemli bir başlangıçtır (Kurtoğlu ve Dindar, 2005, 35). Bunlar; anemnez, fiziki muayene, göğüs radyografisi, istirahat elektrokardiyografi (EKG), stres testi, EKO ve anjiografidir (Dinç ve Kayserilioğlu, 1996, 17). Ayrıntılı bir anamnez ve dikkatli bir fiziki muayene ile düşünülen ön tanılar doğrultusunda gerekli olan laboratuar tetkikleri yapılarak kesin tanıya ulaşılmalıdır. Bazı hastalıkların standart değerlendirilmesinde kullanılan EKG, efor testi, göğüs radyografisi ve basit kan testleri ile koymak mümkün değildir. Ekokardiografi, Holter Monitörizasyonu, Kompütorize Tomografi, Manyetik Rezonans (MR) görüntüleme gibi daha ileri tetkikler gerekebilir (Kaşıkçıoğlu ve Akhan, 2003,). Ancak bu incelemelerin maliyeti, öğrenci sayısının fazlalığı ve bir takım teknik zorluklar göz önüne alındığında durumun ciddiyeti ortadadır (Kurtoğlu ve Dindar, 2005, 35). Bu yüzden okullarda öğrenci sağlık muayeneleri ve kardiyovasküler taramalar yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerde kalp hastalıklarının taraması yapılırken şu hususlara dikkat edilmelidir;

1. Ailede ani ölümler ilgili kalp hastalığı öyküsü,

2. Kalpte üfürüm, sistematik tansiyon, aşırı yorgunluk, eforla gelen göğüs ağrısı, senkop ve nefes darlığı

3. Femoral nabız ve Marfan Sendromunu araştıran fiziki muayeneler (Uzun kol ve bacak, kısa gövde, gözlerin ve ellerin konumu) ve kan basıncının ölçülmesi,

4. Lise öğrencileri için hazırlanacak formların aileler tarafından onaylanması vazgeçilmez tarama unsurlarıdır (Bilge, 2005, 5).

Kişide varolan çarpıntı, çabuk yorulma, dudaklarda morarma, nefes darlığı ve göğüs ağrısı ve fiziksel bulguların ön planda olduğu (Örneğin Marfan sendromunda uzun kol ve bacaklar, kısa gövde, ellerin yapısı ve göz bozuklukları) gibi belirtiler ani ölümlerin ön belirtileridir. Bütün bunların beden eğitimi öğretmeni tarafından ayrıntılı olarak bilinmesi ani ölümlerin önlenmesinde önemli yer tutar. Bunun için başta öğretmenler olmak üzere öğrencilerin beslenme, sigara ve ani ölümler konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Son yıllarda sigara içme yaşının düşmesi ve okul kantinlerindeki Fast-food beslenme alışkanlıkları kardiyovasküler rahatsızlıkları tetiklediğinden öğrencilerde beslenme eğitimi yaygınlaştırılmalıdır.

Okullarda sportif aktivitelerde öğrencilerde sakatlanma ve ani ölüm riskine karşı beden eğitimi öğretmenlerinin ilk yardım ve spor sakatlıkları konusunda hizmet içi eğitim programlarına alınarak kardiyak resüsitasyon ve ilk yardımın ABC-DE'si iyi bilinmeli ve uygulanmalıdır [(A= Airway (Hava yolu) B=Breating (solunum), C= Circulation (Dolaşım), D= Disability (Sakatlık), E= Exposune (Açma)]. Özellikle kalp ritim bozuklukları ve kafa travmalarında gerekli önlemler alındığında sporda ani önlemler azaltılabilir (Fontaine vd., 1989, 107). Ayrıca ani ölen öğrencilere otopsi yapılması zorunlu hale getirilmelidir. Çünkü ani ölümlerin tam nedeni ancak otopsi ile belirlenebilmektedir. Böylece öğrenci ve ailelerinin spora karşı olumsuz yaklaşımları önlenerek ani ölümler konusundaki şüphelerine açıklık getirilmiş olur.

Materyal-Metot:

Bu çalışmada ülkemizde 1991-2005 yılları arasında okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin retrospektif olarak incelenmesi amaçlandı. Bu amaçla kadar tespit edilen 15 ani ölüm vakası araştırma kapsamında ele alınarak yaşa, cinsiyete, branşa, zamana, ölüm yeri ve nedenine göre istatiksel olarak incelendi. Elde edilen bulgular dünya literatürü ile karşılaştırılarak tartışıldı.

Bulgular:

Okullarda 2006 yılına kadar okullarda sportif aktivitelere bağlı 15 ani ölüm vakası tespit edildi. Bunların 10'u (% 66.7) ilköğretim 5 'i (% 33.3) ise lise öğrencisidir. Ani ölen öğrencilerin 13'ü (% 86.7) erkek, 2'si (% 13.3) kız öğrencidir. Erkeklerin kızlara oranı 1/7.5 olup ani ölen öğrencilerin yaş ortalaması 15.0'dır. Belirlenen ani ölümler; İstanbul, Tokat, Osmaniye, Trabzon, Sinop, İzmir, Yozgat, Mersin, Kars, Bitlis, Hatay, Rize, Mardin ve Kayseri illerindeki okullarda ortaya çıkmıştır. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin oluşum yerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Ani ölümlerin 12'si (% 80) atravmatik (kardiyak) 3'ü (% 20) ise travmatik nedenlerle ortaya çıkmıştır. Belirlenen ani ölümlerin % 60'ı (9) futbol, % 26.7'si (4) basketbol oynarken, % 6.7'si (1) halkoyunları yarışmasında ve % 6.7'si (1) de 19 Mayıs provaları sırasında hareketler yaparken ortaya çıkmıştır. Travmaya bağlı ortaya çıkan vakaların 2'si seyyar kale direği düşmesi, 1'i de futbol oynarken göğse top çarpmasına bağlıdır. Tespit edilen vakaların aylara göre dağılımı; Ocak, Şubat ve Aralık aylarında 1 vaka, Mayıs ayında 2 vaka, Mart, Nisan ve Kasım aylarında ise 3 vaka ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Okullarda sportif aktivitelerdeki ani ölümlerin oluşum yerleri

Ani ölümün oluşum yeri	Sayısı	Yüzde(%)
Beden eğitimi dersi	6	40.0
Teneffüste top oynarken	4	26.7
Ders dışı faaliyette	2	13.3
Okullara arası yarışmada	1	6.7
Sınıflar arası yarışmada	1	6.7
Bayram provasında	1	6.7
TOPLAM	15	100.0

Okullarda spora bağlı ani ölümlerin görülme sıklığı 1/200.000 'dır (12). Ülkemizde ise ani ölümleri görülme sıklığı 2003 yılı için 1/ 346.254 'tür (Nvi 2005). Okullarda sportif aktiviteler sırasında ortaya çıkan ani ölümlerin 5'ine (% 33.3) otopsi yapılırken 10'una (% 66.7) otopsi yapılmamıştır. Öğrencilerde gözlenen ani ölümlerin 12'si (% 80) kalp krizi, 2'si (% 13.3) beyin kanaması, 1'i (% 6.7) kalp yetmezliği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç:

Günümüzde her alanda ortaya çıkan hızlı gelişim ve değişmeler eğitim alanında da kendini göstermektedir. Klasik eğitim anlayışı özde zihinsel gelişimi sağlamaya odaklanırken, çağdaş eğitim anlayışı bu değişimi zihinsel, duygusal, toplumsal ve bedensel bakımdan bir bütünlük içerisinde ele almaktadır (Kayabaşı, 1997, 35). Bundan dolayı beden eğitimi ve spor, genel eğitimin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçasıdır (Bilge, 1989, 3).

Okullardaki sportif aktivitelerin temelini beden eğitimi ve spor dersi oluşturmaktadır. Beden eğitimi dersi ile öğrencilerin bedensel gelişimleri, oyun ve hareketler yoluyla sosyalleşmesi, sağlıklı olarak gelişimi ve değişik spor dallarına ait spor eğitiminin alt yapısının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bütün bu amaçlar ders içi ve ders dışı (Sınıflar ve okullar arası yarışmalar, ders dışı egzersiz çalışmaları, teneffüste yapılan maçlar ve resmi bayram çalışmaları gibi) faaliyetlerle öğrencilerin sporu sevmeleri ve boş zamanlarını değerlendirmeleri için yapılmaktadır.

Ülkemizde okullarda sportif aktivitelerin düzenli ve sistemli bir şekilde yapılmasında bir takım sıkıntılar bulunmaktadır. Bunların başında öğretmen eksikliği, araç-gereç, tesis, salon, malzeme eksikliği, okul idaresi ve velilerin derse karşı tutumları, ders saatlerinin az olması, öğrenci sayılarının fazlalığı gelmektedir (MEB, 1993, 67). Bütün bu eksiklikler kişide varolan hastalıklar ve spor kazaları ile birlikte okullarda istenmeyen sakatlıklara ve ani ölümlere yol açmaktadır. Bu durum bir taraftan hekimlerin dikkatini çekerken, diğer taraftan ebeveynlerde, spor yapan ve yapmak isteyenlerde endişe uyandırmaktadır. Onun için spora bağlı ani ölümlerin altında yatan nedenleri ve alınması gereken önlemleri bulup ortaya çıkarmak önemli bir hale gelmiştir (Akgün, 1985, 132).

Okullarda spora bağlı ani ölümlerin görülme sıklığı 1/200.000 'dır (Boraita and Serratosa, 1999, 1339). Ülkemizde öğrencilerde ani ölümleri görülme sıklığı 2003 yılı için 1/343.673'dir (Nvi, 2004). Fakat bu oranın 2004 ve 2005 yıllarında daha da arttığı gözlenmektedir. Ülkemizde de ABD, Fransa ve Japonya'da olduğu gibi erkeklerde kızlara oranla daha fazladır (Van Camp vd., 1995, 641; Kitada vd., 1980, 859; Dupius vd., 2005, 1204). Bunun nedeni kız öğrencilerin sportif aktiviteler ve yoğun efor gerektiren sporlarından uzak durmalarına bağlanabilir. Japonya'da lise öğrencilerinde ülkemizde ise ilköğretim öğrencilerinde ani ölümler sık görülmektedir (Ito and Hararda, 2005, 1261; Kitada vd., 1980, 859). Ülkemizde sportif aktivitelere bağlı ani ölümlerin ilkbahar mevsiminde sık görüldüğü saptanmıştır. Bu da okullardaki ani ölümlerin fiziksel aktivite ve meteorolojik olaylarla ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Takada vd., 1997, 151).

Okullarda ders içi ve ders dışı beden eğitimi ve sportif faaliyetlerde fiziksel amaçların ön planda tutulmasından (Yıldıran ve Yetim, 1996, 42) ve performans sporlarına daha fazla yer verilmesinden dolayı ani ölüm vakaları yoğun efor gerektiren futbol ve basketbol gibi takım sporlarında görülmektedir (Maron vd., 1998, 1881). ABD'de ortaya çıkan vakaların % 68'i basketbol ve futbol müsabakalarında ortaya çıkarken (Van Camp vd., 1995, 641) mevcut çalışmada ani ölümlerin % 60'ı (9) futbol, % 26.7'si (4) Basketbol, % 6.7'si (1) Halkoyunları ve % 6.7'si (1) de Bayram provasında ortaya çıkmıştır (Tablo 2).

Okullarda spora bağlı ani ölümler travmatik ve kardiyak nedenlerden kaynaklanmaktadır. Genellikler ani ölümlerin % 78-80'i kardiyak nedenlidir (Ito and Hararda, 2005, 1261; Akgün, 1985, 132; Van Camp vd., 1995, 641, Öner ve Oğuz, 2005, 14). Mevcut çalışmada ani ölümlerin 12'si (% 80) kardiyak, 3'ü (% 20) travmatik nedenlidir. Travmatik nedenli ani ölümlerin 2'sinde seyyar kale direğinin düşmesi sonuçu 1'i ise göğse top çarpmasına bağlı gerçekleşmiştir. Bu durum okullardaki sportif malzemelerin bakımlı ve dikkatli kullanımını öne çıkarmaktadır. Travmatik ani ölümlerde ölüm nedeni bellidir. Fakat herhangi bir travmanın söz konusu olmadığı atravmatik (kardiyak) ölümlerde ölüm nedeni ancak otopsi ile belirlenebilir (Kanbir, 2000, 114). Mevcut çalışmada vakaların % 33.3'üne (5) otopsi yapılırken % 67.3'üne (10) otopsi yapılmamıştır. Vakaların büyük bir kısmına ayrıntılı toksikolojik ve patolojik otopsi yapılmadığından ani ölümlerin tam nedeni belirlenememiştir.

Öğrencilerde sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin 12'si (% 80) kalp krizi, 2'si (% 13.3) beyin kanaması ve 1'i de (% 6.7) kalp yetmezliği nedenlidir. Ayrıntılı otopsi yapılmadığından ani ölüm nedenleri kalp krizi ve kalp yetmezliği olarak kayıt edilmiştir. Oysa ki okullardaki sportif aktivitelere bağlı ani ölümlerin nedenlerini Hipertrofik Kardiyomiyopati, Miyokardit, İdiyopatik Kardiyomiyopati ve Konjenital Koroner Arter anomalileri gibi kardiovasküler nedenler oluşturmaktadır (Okuni and Sumitomo, 1987, 1397; Maron vd., 1998, 1881). Ayrıca Commosyo Cordis'te okul çağındaki çocuklarda görülen ani ölüm nedenlerinden biridir (Kurtoğlu ve Dindar, 2005, 35; Maron, 2003, 1068). Gençlerde ani kardiyak ölüm nedenleri Tablo 1'de verilmiştir.

Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin önlenmesinde öğrenci sağlık muayeneleri, etkili bir ilk yardım ve ani ölümler konusunda eğitim oldukça önemlidir (Niimura and Maki, 1989, 1571). Burada zaman ve ekonomik kayıpları önlemek için belirli bir sıranın takip edilmesinde fayda vardır. Bu sıra; anemnez,

fiziki muayene, göğüs radyografisi, istirahat elektrokardiyografi (EKG), stres testi, EKO ve anjiyografidir (Dinç ve Kayserilioğlu, 1996, 17). Ancak ülkemizde sağlık ve eğitime bütçeden yeterli kaynak ayrılmadığından öğrenci sağlık muayenelerinin yapılması imkansız görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri başta olmak üzere bütün okul personelinin ani ölümlerin belirtileri ve yapılması gereken ilk yardım konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar (Fontaine vd., 1989, 107; Ito and Hararda, 2005, 1261). Bunun için okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin nedenlerinin araştırılarak, sigaranın zararları, dengeli beslenme ve spor acilleri konusunda eğitim faaliyetlerinin yapılmasında fayda vardır.

Sonuç olarak; Ülkemizde sportif aktivitelerde ortaya çıkan ani ölümlerin nedenlerinin ortaya çıkarılarak, önlenmesi konusunda alınacak tedbirlerin belirlenmesi gereklidir. Bunun için sağlıklı nesiller yetiştirmekle görevli olan başta Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı olmak üzere bütün kamu kurum ve kuruluşlarının işbirliği ve ortak çalışmalarına şiddetle ihtiyaç vardır.

Öneriler:

1. Okullarda öğrenci sağlık muayenelerinin belli bir plan dahilinde rutin olarak yapılarak ani ölümlere neden olabilecek kardiyovasküler nedenler belirlenmelidir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının ortak çalışmaları ile AB standartlarında kapsamlı öğrenci sağlık muayenelerinin yapılmalıdır. Ülkemizde İstanbul Maltepe'de bölgesel olarak başlatılan Okul Sağlığı muayenelerinin ülke geneline yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

2. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkabilecek sakatlıklar ve ani ölümler konusunda bütün öğretmenler ve öğrencilere ilk yardım ve sağlık eğitimi kursu verilmelidir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından beden eğitimi öğretmenlerine "Temel Hayat Kurtarma" konusunda hizmet içi eğitim verilerek formatör öğretmenler yetiştirilmelidir.

3. Ani ölen öğrencilerin ölüm nedenlerinin belirlenmesi için toksikolojik, patolojik ve kimyasal yöntemlerle ayrıntılı otopsi yapılmalıdır.

4. Okullardaki beden eğitimi ve spor müfredat programı yeniden gözden geçirilerek yoğun efor gerektiren takım sporlarının yanında eğlenceli eğitsel oyunlar ve bireysel sporlara derslerde daha fazla yer verilmesi sağlanmalıdır.

5. Okullardaki sportif araç ve gereçlerin (başta seyyar kale direği ve potalar olmak üzere) bakım ve kontrollerinin düzenli yapılması gereklidir.

6. Bayram provaları ve okullar arası yarışmalarda her türlü sağlık ve güvenlik tedbirleri alınmalıdır.Ayrıca teneffüslerde nöbetçi öğretmenlerin daha dikkatli olmaları gereklidir.

7. Okullarda sportif aktivitelerde ortaya çıkan sakatlıklar ve ani ölümler düzenli olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından arşivlenerek, önlenmesi konusunda panel, sempozyum ve konferanslar yapılarak spora bağlı ani ölümler konusunda bilimsel araştırmaların yapılması teşvik edilmelidir.

Kaynakça

ACIKADA, Caner ve ERGEN, Ergen (1990). Spor ve Bilim, **Tez Matbaacılık**, 1990, Ankara.

AKGÜN, Necati (1985)."*Sporda Ani Ölümler*", **Spor Hekimliği Dergisi**, 1985, 20(4), 131-143

BİLGE, Nalan (1989). Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, **Kültür Bakanlığı Yayınları**, Ankara.

BİLGE, Ahmet Kaya (2005)."*Genç Sporcularda Ani Ölümler ve Kardiyovasküler Tarama Yöntemleri*, **Türkiye Gelişimsel Elektrofizyoloji Dergisi**, Şubat 2005, 1-7

BORAİTA, AP. and SERRATOSA, LF (1999)."*Sudden Death*", **Rev Esp Cardiol**, 52, 1139-1145

COŞKUN, Meltem Yenal (2003) *Ani Ölüm*, **Bilim ve Teknik**, Ağustos 2003, 60-63

DİNÇ, Cengiz ve KAYSERİLİOĞLU, Abidin (1996)."*Sporla İlişkili Ölümler*", **Spor ve Tıp,** 1996, 5, 14-18

DUPUIS, JM., TABIB, A., REIX, P., DUPUIS, L., DAUDET, G., JOCTEUR-MONROZIER, D., MALICIER, D. and BELLON, G. (2005)."*Sudden unexpected death of cardiac orgin in the 6 to 18 years population. Pathologic data. Role of sport? How can we prevent it?*", **Arch Pediatr.**, 2005 12(8), 1204-8

FONTAINE, G., FONTALIRAN, F., FRANK, R., CHOMETTE, G., and GROSGOGEAT, Y. (1989)." *Causes of Sudden Death in Athletes*", **Arch Mal Coeur Vaiss**, 1989, 2, 107-11

GÜÇLÜ, Mehmet (2001)."*Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye'de Beden Eğitimi ve Sporun Gelişimi*", **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar 2001, Sayı:150, 33-38

http://www.nvi.gov.tr, "Ölüm İstatistikleri", 2004, 12 Aralık 2005.

ITO, S., and HARADRA, K. (2005)."*Sudden Cardiac Death Of School-Age Children*", **Nippon Rinsho,** 2005, 63(7), 1261-71

KANBİR, Oğuz (2000). Sporda Sağlık Bilinci ve İlk Yardım, **Ekin Kitapevi,** Bursa.

KAŞIKCIOĞLU, Erdem ve AKHAN, Hülya (2003)."*Sporcularda Kardiyak Değerlendirme*"**, Sendrom Dergisi**, 2003, 11(4), 15-19

KAYABAŞI, Mevlüt (1997)." *Beden Eğitimi ve Spor*", **Eğitim ve Yaşam**, Kış 1997, 35-37

KITADA, M., NAKAJIMA, S., UHEDA, K., YASUTAKE, K., NAKAGAWA, T., and MATSUMOTO, T. (1980)."*Studies on Sudden Unexpected Death Among School Children and High School Students in Osaka Prefecture*", **Jpn Cire J**., 1980, 44(10), 859-62

KURTOĞLU, N., ve DİNDAR, İ. (2005)."*Genç Sporcularda Ani Kalp Ölümleri*", **Tam Saha Dergisi,** Şubat 2005, 35-37

MARON, BJ. (2003)."*Sudden Death in Young Athletes*", **NEMJ Medical Journals**, 2003, 349 (11), 1064-1075

MARON, BJ., GOHMAN, ET., and AEPPLIE, D. (1998)." *Prevalence of Sudden Cardiac Death During Competitive Sports Activities in Minnesota High School Athletes*", **Journal of the American College of Cardiology,** 1998, 32(7), 1881- 1884

MEB (1993) MEB 2. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, **MEB Yayınları**, 1993, Manisa

NEUSPIEL, DR. and KULLER, LH. (1987)."*Sudden Nontraumatic Death in Adolescence. Deaht at School*", **J Adolesc Heart Care**, 1987, 8(2), 208-10

NIIMURA, I., and MAKI, T. (1989)."*Sudden Cardiac Death in Childhood*", **Jpn Cire J**., 1989 53(12), 1571-80

OKUNI, M. and SUMITOMO, N., (1987)."*Sudden Death of School Shildren in Japon*", **Jpn Cire J.**, 1987, 51(12), 1397-9

ÖNER, Mutlu ve OĞUZ, Halis (2004). *"Türkiye'de Sporda Ani Ölüm Olayları ve Nedenlerinin Araştırılması"*, **Spor ve Tıp Dergisi**, Sayı:5, Cilt:13, 4-18

REISDORFF, EJ., and PRODINGER RJ. (1998).”*Sudden Cadiac Death in Athletes,* **Emerg Med Clin North Am.**, 1998, 281-294

SÖNMEZ, Tolgahan ve SUNAY, Hakan (2003). “*Ankara'daki Orta Öğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme”,* **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:162, Bahar 2004, 270-274

TAKADA, K., NAGASHIMA, M., TAKADA, H., SUGITA, S. and HARRELL, JS. (1997).”*Sudden Death in School Childrens Role of Physical Activities and Meteorological Conditions”,* **Pediatr Int.**, 1997, 41(2), 151-6

VAN CAMP, SP., BLOOR, CM., MOULLER, FO., CANTU, RC., and OLSON, HG. (1995).”*Nontraumatic Sports Death in High School and College Athletes”,* **Med Sci Sports Exerc.**, 1995, 27(5), 641-7

YAYLACI, Filiz (1998).“*İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”,* **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 1998, 95-106

YILDIRAN, İbrahim ve YETİM Azmi (1996).“*Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinde Öncelikli Amaçlar Üzerine Bir Çalışma”,* **GÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 1996, 1(3), 36-43

SUDDEN DEATHS THAT OCCURES DURING THE SPORTIVE ACTIVITIES AT SCHOOLS

Mutlu ÖNER*

Turgut KAPLAN**

Alpaslan İNCE***

Hüseyin ÜNLÜ****

Abstract

This is the first study which aims to investigate to sudden deaths in sportive activities at schools in Turkey retrospectively. The aim here is to dedicate the sudden deaths according to age, sex, branch, time and cause and take caution for these. Fifteen sudden deaths cases between 1991-2005 are examined with this target. These cases are 10 % (% 66.7) primary school students, 5 % (% 32.3) high school students. Moreover 13 boys and 2 girls. The rate of the boys to the girls are 1/7.5 and age rate of sudden deaths are 15.0.

The sudden deaths in schools took place 6 % in Physical Educations, 4 % at the break while they were playing with ball, 2 % in the exercises out of lessons, % 1 in competitions between schools or classes and 1 % in the rehearsals in 19 th May exercises. 9 of the cases happened while they were playing football, 4 while playing basketball, 1 in a competition of folklore, and 1 in the rehearsal of exercises. It's declared that sudden deaths in sportive activities increased in 2004 and 2005. The cause in 12 case (80 %) is cardiovascular, 3 (20 %) is traumatic. Autopsy is hold in 33.3 % of the cases and autopsy is not hold in 66.7 % of the deaths. The causes in 80 % hearth attack, 13.3 % brain blood and 6.7 % inefficiency of heart. In order to prevent sudden deaths in sportive activities, students' heart should be examined and information about diagnosis, sport emergency and first aid autopsy should be given to the students.

Key Words: School, Sportive activity, Sudden death

* Science Specialist/ Phisical Education Teacher Durağan Health Vocational High School SİNOP

** Assistant Professor. Selçuk University, Lecturer, School of Physical Education and Sport KONYA

*** Science Specialist/ Phisical Education Teacher KONYA

**** Assistant; Aksaray School of Physical Education and Sport AKSARAY

FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN ÖNEM DERECESİ VE GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ

Belgin TANRIVERDİ*

Esma BULUŞ KIRIKKAYA**

Özet

Bu çalışma, fen ve teknoloji programındaki kazanımlara yönelik pilot okullardaki uygulama öğretmenlerinin ve Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla (1) Canlılar ve Hayat, (2) Madde ve Değişim, (3) Fiziksel Olaylar, (4) Dünya ve Evren ile ilgili kazanımlar 5'li likert tipi ölçeğe dönüştürülerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada Kocaeli ilindeki yeni programın uygulandığı 15 pilot okulda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonunda, hem öğretmenler hem de Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından kazanımların "çok önemli" olarak algılandığı; öğretmenler açısından "büyük oranda gerçekleştirildi", öğrenciler açısından da "büyük oranda gerçekleştirilebilir" şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin "kısmen" gerçekleştirildiğini/ gerçekleştirilebileceğini düşündükleri kazanımların materyal geliştirme, yöntem önerme, model oluşturma ve sunma, deney tasarlama, deney yapma gibi daha çok bilgiyi uygulamaya yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. Her iki grup da bu kazanımları çok önemli bulmalarına karşın "kısmen" gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulları, fen ve teknoloji programı, öğrenci kazanımları

Giriş

Fen Bilimleri, doğayı ve olayları sistemli bir biçimde inceleme, henüz gözlemlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanmaktadır (Kaptan; 2001). Fen Bilgisi derslerinde doğadaki varlıklar ve olaylar bu amaçlar ile incelenir. Topsakal'a göre (1999, 4) fen bilimsel düşünme ve bu bilimsel düşünmeyi uygulamaya koymadır. Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır. Onların hayata uyum sağlamaları, içinde yaşadıkları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak sonuç elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Kaptan, 2005, 283).

---

* Bu çalışma 07-09 2006 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; Kocaeli Üniv.Eğt.Fak. Eğitim Bilimleri Eğt.Programları ve Öğretimi A.B.D.

*** Yrd. Doç. Dr.; Kocaeli Üniv. Eğt.Fak. İlköğretim Bölümü Fen Bil. Öğretmenliği A.B.D.

Toplumumuzun sağlıklı gelişmesi, kalkınması ve güçlü olması için tüm öğrenciler, belirli düzeyde fen bilimlerini öğrenmeli ve bunu yaşantılarına yansıtabilmelidir. Bu nedenle çağdaş fen eğitimi öğrencilerin ilgi ve merakını artıran, onlarda öğrenme heyecanı yaratan ve yaşamları boyunca bu heyecanı duymalarını sağlayan bir eğitim olmalıdır (Köksal; 2002).

Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan değişimler bu değişimlere uygun nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle diğer gelişmekte olan ülkeler gibi ülkemiz de eğitim programlarını yeniden gözden geçirmiş, çağın gereksinimleri ve insan doğasının ihtiyaçlarını göz önüne alarak İlköğretim programlarında köklü bir değişikliğe gitmiştir (Erdoğan, 2005, 299).

2004- 2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konan Fen ve Teknoloji Öğretim programı önceki programlardaki bir takım yetersizliklerin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği düşüncesiyle hazırlanmış ve vizyonu ise "bireysel ve kültürel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi" olarak belirlenmiştir (MEB Program; 2004).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı bu programda genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir kombinasyonu olarak ifade edilmiştir (MEB Program; 2004).

Programda fen ve teknoloji okuryazarlığını destekleyecek yedi öğrenme alanı öngörülmüştür. Bu öğrenme alanlarından dördü (Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren) öğrencilere kazandırılacak temel fen kavram ve ilkelerini düzenlemektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli Bilimsel Süreç Becerileri, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre, Tutumlar ve Değerler olmak üzere üç öğrenme alanı daha göz önüne alınmış ve bunlara ilişkin kazanımlara bilgi kazanımlarında uygun atıflar yapılarak öğrenme alanları birbirine örülmüştür. Kaptan'ın (2005) programın güçlü yanlarından biri olarak ifade ettiği öğrenme alanları yaklaşımında öğrenme alanları ve bu alanlara ilişkin kazanımlar ayrı ve ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ancak, aynı çalışmada ünite sayısına bağlı olarak ünitelere ayrılan sürenin yetersiz olması ve kazanım sayısının yüksekliği nedeniyle özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gereken etkinliklerin tam olarak gerçekleştirilemeyebileceği ifade edilmiştir. Nitekim Erdoğan (2005) 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi müfredatı ile ilgili pilot okullarda yaptığı çalışmasında öğretmenler karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri arasında deneyler, araştırmalar ve değerlendirme için yeteri kadar zaman ayrılmamasını ifade etmişlerdir.

Tüm bunların yanı sıra, ne derece dikkatli hazırlanmış olursa olsun, kazanımları gerçekleştirme düzeyi uygulayıcıların yani öğretmenlerin bu kazanımların önemine inanıyor oluşları ile yakından ilgilidir. Konuyla ilgili Kırıkkaya ve Tanriverdi tarafından (2006) 2004-2005 Öğretim yılında yapılan benzeri bir çalışmada Fen ve Teknoloji programında Bilimsel Süreç Becerileri, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre, Tutumlar ve Değerlerle ilgili kazanımları öğretmenlerin genel olarak "önemli" kabul ettikleri

görülmektedir. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin "çok önemli" kabul ettikleri ve "tamamen" gerçekleştirebildikleri kazanımlar kısa bir süreçte gerçekleştirilmesi mümkün olan ve sonuçlarının daha kısa sürede yaşama geçirilebileceği somut kazanımlardır. Öğretmenlerin "önemli" kabul ettikleri halde "kısmen" gerçekleştirebildikleri kazanımlar "Tutum ve Değerler" başlığı altında yer alan "Yaşam Tarzı Geliştirme" bölümünde yer alan kazanımlardır. Bu kazanımlar incelendiğinde gerçekleştirildiği hemen gözlenemeyecek uzun süreçler sonunda öğrencinin yaşantıya dönüştürebileceği kazanımlar olduğu dikkat çekmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Fen ve Teknoloji programını yürüten okullarda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin de geleceğin uygulayıcıları olmaları bağlamında programdaki kazanımlarla ilgili olarak görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki problem ve alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Fen ve Teknoloji Programında yer alan hedeflerin önem derecesi ve gerçekleşme/ gerçekleştirilebilirlik düzeyi nedir?

Alt Problemler

1.4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Programında yer alan kazanımların gerçekleşme/gerçekleştirilebilirlik düzeyi nedir?

2.4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Programında yer alan kazanımların önemine inanma düzeyi nedir?

3. Kazanımların önemine inanma ve kazanımların gerçekleşme/gerçekleştirilebilirlik düzeyi pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre değişmekte midir?

4. Kazanımların öğretmenler ve Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından önemli görülme düzeyi ile gerçekleşme/gerçekleştirilebilirlik düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları, 2004- 2005 öğretim yılında Kocaeli il sınırları içinde yer alan pilot okullarda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Fen ve Teknoloji Programında yer alan kazanımların önemine inanma ve gerçekleşme/gerçekleştirilebilirlik düzeylerine ilişkin olarak; öğretmen ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada tarama modeli esas alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Kocaeli İlinde Fen ve Teknoloji programını yürüten 15 pilot okuldaki 76 sınıf öğretmeni ile Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin küçük olması nedeniyle evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır.

Sadece görev yapan öğretmenlerin değil Eğitim Fakültesi öğrencilerinin de geleceğin uygulayıcıları olmaları bağlamında programla ilgili görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. Sınıfta okuyan öğrencilere Fen Bilgisi Öğretimi dersi kapsamında programın tanıtılması amacıyla amaç ve kazanımlar tek tek irdelenerek tartışılmış, gerek programda yer alan gerekse öğrencilerin kendi yaratıcılıklarıyla hazırlayıp planladıkları etkinliklerle bu kazanımların ne oranda gerçekleştirilebileceği konusunda bir fikir edinmelerine çalışılmıştır. Son olarak da Eğitim Fakültesi öğrencileri pilot okullara gönderilerek hem buradaki öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirmek için yapmış oldukları etkinlikleri izlemişler, hem de kazanımlara yönelik hazırlamış oldukları etkinlikleri pilot okullardaki sınıflarda uygulamışlardır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

İlköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları'nda yer alan (1) Canlılar ve Hayat, (2) Madde ve Değişim, (3) Fiziksel Olaylar, (4) Dünya ve Evren'den oluşan dört konu içeriği öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar üniteler bağlamında 5'li likert tipi ölçeğe dönüştürülerek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracı kazanımların önem derecesi ve gerçekleştirme düzeyi/gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların kazanımlara verdiği önem, (1)'Hiç önemli değil', (2)'Çok önemli değil', (3)'Kısmen önemli, (4) 'Önemli', (5) 'Çok önemli' şeklinde ve gerçekleştirme/gerçekleşmesine ilişkin algılama düzeyi de (1) 'Hiç gerçekleştirilmedi', (2)'Çok az gerçekleştirildi', (3) 'Kısmen gerçekleştirildi', (4) 'Büyük oranda gerçekleştirildi' ve (5) 'Tamamen gerçekleştirildi' şeklindeki 5'li puanlama sistemi ile derecelendirilmiştir.

Anketin son bölümü ise öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerini yazabilecekleri "Görüş ve Öneriler" bölümü olarak ayrılmıştır.

Uygulama ve Verilerin Çözümlenmesi

96 öğrenciden 80'inin ve 76 sınıf öğretmeninden 62'sinin anketi geçerli olarak çalışma kapsamında yer almaktadır. Araştırmada yer alan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve öğretmenlerin kazanımlara verdikleri önemi değerlendirmek amacıyla 4.20–5.00 arasındaki puanlar 'Çok önemli', 3.40–4.19 arasındaki puanlar 'Önemli', 2.60–3.39 arasındaki puanlar 'Kısmen önemli', 1.80–2.59 arasındaki puanlar 'Çok önemli değil' ve 1.00–1.79 arasındaki puanlar 'Hiç önemli değil' şeklinde olmak üzere 5 kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin kazanımların gerçekleşmesine ilişkin algılama düzeylerini belirlemek amacıyla 4.20–5.00 arasındaki puanlar "tamamen", 3.40–4.19 arasındaki puanlar "büyük oranda", 2.60–3.39 arasındaki puanlar "Kısmen", 1.80–2.59 arasındaki puanlar "Çok az" gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir ve 1.00–1.79 arasındaki puanlar

"Hiç" gerçekleşmedi/ gerçekleştirilemez olmak üzere beşli derecelendirme ölçeği üzerinden değerlendirilmiştir. Anketler SPSS (10.0 for Windows) programı ile analiz edilmiştir.

Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren başlıkları altında toplanan kazanımlar için alınan öğretmen ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri ayrı ayrı ortalamaları alınarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve kazanımlara verdikleri önemle gerçekleştirme/gerçekleşmesine ilişkin algılama düzeyi arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile kazanımlarla ilgili görüşlerin kimliğe (öğretmen- Eğitim Fakültesi öğrencisi) göre değişip değişmediği ise t-testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Dördüncü Sınıflara İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre pilot okullarda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin Canlılar ve Hayat: Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ile ilgili 23 (1. ünite), Madde ve Değişim ile ilgili 46 (2. ünite), Fiziksel Olaylar; Kuvvet ve Hareket ile ilgili 13 (3. Ünite), Işık ve Ses ile ilgili 43 (4. Ünite), Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım ile ilgili 16 (5. Ünite), Yaşamımızdaki Elektrik ile ilgili 20 (6. Ünite) ve Dünya ve Evren ile ilgili 17 (7. Ünite), kazanıma yönelik görüşleri üniteler boyutunda ele alındığında kazanımları "çok önemli" (X_1=4.55, X_2=4.35, X_3=4.47, X_4=4.58, X_5= 4.66, X_6=4.67 ve X_7=.4.70) algıladıkları ve 1.,2. ve 5. üniteleri "büyük oranda" (X_1=4.16, X_2=4.18 ve X_5=3.83) diğer dört üniteyi ise "tamamen" (X_3= 4.39, X_4=4.41, X_6=4.23 ve X_7=4.30) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ünitelerdeki alt başlıklarda yer alan kazanımların aritmetik ortalamasına ayrı ayrı bakıldığında da öğretmenlerin kazanımların tamamını "önemli" buldukları ve "büyük oranda" gerçekleştirdikleri görülmektedir (Tablo 1).

Tablo1. Pilot okullardaki öğretmenlerle Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 4. sınıf Fen ve Teknoloji programında yer alan 7 ünitenin kazanımlarına verdikleri önem ve gerçekleştirme/gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyi ile ilgili ortalama değerler, standart sapmalar ve t-testi sonuçları

4.Sınıf Kazanımlar	Kimlik	N	Önem		T-testi Sonuçları		Gerçekleştirme		T-testi Sonuçları	
			X	Ss	t	p	X	Ss	t	p
ÖĞRENME ALANI: CANLILAR VE	Öğretmen	31	4,55	,22			4,16	,29		
HAYAT ÜNİTE I:VÜCUDUMUZ	Öğrenci	40	4,22	,30	4,43**	,00	3,99	,39	1,85	,06
BİLMECESİNİ ÇÖZELİM										
1.1.İskelet-kas-hareket ilişkisi	Öğretmen	31	4,53	,27			4,20	,30		
	Öğrenci	40	3,78	,30	9,99**	.00	3,98	,42	2,28*	,02
1.2.Soluk alıp verme	Öğretmen	31	4,70	,37			4314	,36		
	Öğrenci	40	4,50	,36	2,04*	,04	4,20	,30	1,21	,41
1.3.Kanın vücutta dolaşımı	Öğretmen	31	4,58	,33			4,09	,43		
	Öğrenci	40	4,17	,41	4,24**	,00	3,90	,54	,97	,33
1.4.Egzersizin nabza ve soluk alıp	Öğretmen	31	4,44	,63			4,21	,71		
vermeye etkisi	Öğrenci	40	3,99	,55	3,00	,53	3,92	,59	1,80	,07
Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim	Öğretmen	31	4,35	,32			4,18	,51		
Ünite II: Maddenin Değişimi ve	Öğrenci	40	4,27	,51	,44	,65	3.98	,40	1,76	,08
Tanınması										
2.1.Madde, cisim, malzeme ve	Öğretmen	31	4,35	,48			*4,29*	*,48*		
eşya kavramları	Öğrenci	40	4,17	,52	1,36	,17	4,18	,41	,91	,36
2.2. Katıların, sıvıların ve gazların	Öğretmen	31	4,76	,30	3.92**	,00	4,45	,53	6,83**	*00*
temel özellikleri	Öğrenci	40	4,32	,49			3,72	,33		
2.3. Hacim ve kütle kavramları	Öğretmen	31	4,36	,38	-.015	,99	4,06	,57	,86	*,38*
ve birimleri	Öğrenci	40	4,36	,34			3,93	,59		
2.4.Doğal-işlenmiş-yapay madde ayrımı	Öğretmen	31	4,23	,42	-.400	*,69*	4,32	,60	2,31*	*,02*
	Öğrenci	40	4,28	,54			3,95	,62		
2.5. Maddenin halleri arasındaki	Öğretmen	31	4,26	,56	-.25	*,80*	4,38	,55	3,15**	*,00*
dönüşüm	Öğrenci	40	4,29	,45			3,99	,44		

2.6. Saf madde ve karışım arasındaki farklar	Öğretmen	31	4,46	,37	1,68	*,09*	4,04	,63	1,80	*,07*
	Öğrenci	40	4,25	,55			3,78	,52		
2.7.Bazı basit karışımları ayırma yöntemleri	Öğretmen	31	4,39	,26	,571	*,57*	3,92	,44	1,20	*,23*
	Öğrenci	40	4,26	1,08			3,75	,59		
ÖĞRENME ALANI: FIZIKSEL OLAYLAR ÜNITE III: KUVVET VE HAREKET	Öğretmen	31	4,47	,32	1,78	*,07*	4,39	,52	2,08	*,28*
	Öğrenci	40	4,26	,53			4,11	,70		
3.1. Varlıkların hareketi	Öğretmen	31	4,52	,40	2,29*	*,02*	4,45	,57	,18	*,85*
	Öğrenci	40	4,21	,58			4,42	,62		
3.2. Cisimleri hareket ettirme ve durdurma	Öğretmen	31	4,50	,39	1,86	*,06*	4,45	,53	2,46*	*,01*
	Öğrenci	40	4,27	,55			4,10	,56		
3.3. Kuvvetin cisimler üzerindeki çeşitli etkileri	Öğretmen	31	4,39	,35	,914	*,36*	4,27	,67	2,35*	*0,2*
	Öğrenci	40	4,26	,60			3,90	,57		
ÖĞRENME ALANI: FIZIKSEL OLAYLAR ÜNITE IV: IŞIK VE SES	Öğretmen	31	4,58	,21	3,18**	*,00*	4,41	,38	3.71**	*,00*
	Öğrenci	40	4,27	,44			4,08	,39		
4.1.Işığın görmedeki rolü	Öğretmen	31	4,80	,32	2,17*	*,03*	4,74	,35	,12	*,89*
	Öğrenci	40	4,52	,57			4,72	,51		
4.2.Çevredeki ışık kaynakları	Öğretmen	31	4,63	,39	2,45*	*,01*	4,56	,58	3,48**	*,00*
	Öğrenci	40	4,28	,63			4,02	,62		
4.3.Geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma teknolojileri	Öğretmen	31	4,38	,47	1,87	*,06*	4,53	,53	3,05**	*,00*
	Öğrenci	40	4,10	,64			4,10	,56		
4.4.Aydınlatma teknolojilerinin yaşamımıza etkileri	Öğretmen	31	4,70	,33	2,00	*,05*	4,63	,55	3,39**	*,00*
	Öğrenci	40	4,45	,54			4,11	,62		
4.5.Işık kirliliği	Öğretmen	31	4,52	,29	2,40*	*,01*	4,40	,62	3,43**	*,00*
	Öğrenci	40	4,26	,48			3,82	,68		
4.6.Çevredeki farklı sesler ve ses kaynakları	Öğretmen	31	4,64	,37	3,55**	*,00*	4,53	,41	2,77**	*,00*
	Öğrenci	40	4,26	,44			4,18	,53		
4.7.Titreşim ve ses oluşumu	Öğretmen	31	4,54	,44	2,52*	*,01*	4,20	,40	1,61	*,11*
	Öğrenci	40	4,18	,61			3,98	,59		

4.8.Sesin işitmedeki rolü	Öğretmen	31	4,48	,31	1,98	*,05*	4,20	,50	2,45*	*,01*
	Öğrenci	40	4,26	,48			3,92	,42		
4.9.Ses kirliliği	Öğretmen	31	4,66	,27	3,49**	*,00*	4,20	,68	1,78	*,08*
	Öğrenci	40	4,22	,58			3,95	,47		
	Öğrenci	*40*	*4,26*	*,51*			*3,96*	*,50*		
ÖĞRENME ALANI: CANLILAR VE HAYAT	Öğretmen	31	4,66	,26	2,86**	*,00*	3.83	1,23	.88	*,38*
ÜNITE V: CANLILAR DÜNYASINI	Öğrenci	40	4,33	,54			4.03	,51		
GEZELIM, TANIYALIM										
5.1. Canlı ve cansız varlıklar	Öğretmen	31	4,68	,40	1,15	*,01*	4,29	1,35	,25	*,27*
	Öğrenci	40	4,34	,59			4,02	,50		
5.2. Yaşam alanları ve bu alanlara	Öğretmen	31	4,65	,25	2,4**	*,00*	4,01	1,32	-,10	*,91*
insan etkisi	Öğrenci	40	4,31	,55			4,03	,59		
ÖĞRENME ALANI: FIZIKSEL OLAYLAR	Öğretmen	31	4,67	,24	2,97**	*,00*	4.23	,74	1,37	*,17*
ÜNITE VI: YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK	Öğrenci	40	4,25	,42			4.45	,51		
6.1.Elektriğin günlük hayattaki	Öğretmen	31	4,79	,30	3,18**	*,00*	4,38	1,36	,39	*,69*
kullanım alanları	Öğrenci	40	4,43	,50			4,28	,49		
6.2.Elektrikli araçların farklı elektrik	Öğretmen	31	4,70	,40	1,46	*,14*	4,18	1,37	-,83	*,40*
kaynakları kullanımı	Öğrenci	40	4,50	,59			4,37	,43		
6.3.Elektriğin yol açacağı tehlikeleri	Öğretmen	31	4,86	,27	2,25*	*,02*	4,26	1,36	-,33	*,74*
bilme ve önlem alma	Öğrenci	40	4,61	,50			4,35	,66		
6.4.Bir elektrik kaynağı olarak piller	Öğretmen	31	4,64	,31	1,70	*,09*	4,28	,80	-,91	*,36*
	Öğrenci	40	4,43	,53			4,44	,62		
6.5.Basit elektrik devreleri oluşturma	Öğretmen	31	4,52	,45	2,35*	*,02*	4,13	,55	1,30	*,19*
	Öğrenci	40	4,24	,48			3,93	,62		
ÖĞRENME ALANI: DÜNYA VE EVREN	Öğretmen	31	4,70	,24	4,11**	*,00*	4..30	,57	1,98	*,05*
ÜNITE VII: GEZEGENİMİZ DÜNYA	Öğrenci	40	4,26	,49			4.03	,57		
7.1. Dünyamızın şekli	Öğretmen	31	4,84	,25	4,39	*,00*	4,64	,53	1,51	*,13*
	Öğrenci	40	4,27	,60			4,39	,70		
7.22.Dünyanın yapısında bulunan	Öğretmen	31	4,67	,25	3,77	*,00*	4,23	,61	1,94	*,05*
maddeler ve bu maddelerin önemi										

** p<0.05 *p<0.05

Öğretmen görüşleri açısından kazanımlar tek tek incelendiğinde ise aşağıda ifade edilen kazanımların "önemli" bulunmasına karşın "kısmen" gerçekleştirildiği görülmektedir:

Öğrenme alanı: Canlılar ve Hayat. Ünite 1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim

1.3 **"***Vücudumuzdaki kemikleri şekillerine göre gruplandırır ve bunlara örnekler verir",*

*3.5."Kalbinin Sesini Dinlemek Amacıyla Basit bir Stetoskop Yapar***",**

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim. Ünite 2. Maddenin Değişimi ve Tanınması

1.3. "Varlıkların sınıflandırılmasına belirsizlik olabileceğinin farkına varır",

3.2. "Gazların kütlesinin olduğunu göstermek için deney tasarlar"

7.3. "Çöplerdeki demirli atıkların ayrılması için yöntem önerir",

*7.5. "Suda çözünmeyen maddeler karışımının uygun hallerde yüzdürülerek ayrılması için yöntem öneri***r",**

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite 4. Işık ve Ses

8.5. "Ses şiddetini değiştirmeye ve işitme yetimizi geliştirmeye yarayan araçlara örnekler verir",

9.3. "Gözlemlerinden elde ettiği verileri derleyip işleyerek mekanlardaki ses kirliliği yoğunluğunu gösteren bir model oluşturur ve sunar",

9.6. "Ses kirliliğini azaltmaya yardımcı olan belirli kişisel eylemleri ve ürünleri tanımlar"

Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren. Ünite VII. Gezegenimiz Dünya

2.14. "Dünya'nın katmanlarını gösteren kendine özgü bir model oluşturur ve sunar".

Kazanımlar ünite alt başlıklarına göre incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından yalnızca 6. ünitede 6.4 numaralı alt başlıkta yer alan "**Bir elektrik kaynağı olan pillerin kullanımı**" ile ilgili kazanımları önemli bulma düzeyi ile gerçekleştirme düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=0.506**) olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kazanımların önemine ilişkin algılama düzeyi artıkça o kazanımı gerçekleştirme düzeyi de artmaktadır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 4. sınıf Fen ve Teknoloji Programında yer alan üniteler boyutunda ele alındığında kazanımları "çok önemli" (X_1=4.22, X_2=4.27, X_3=4.26, X_4=4.27, X_5= 4.33, X_6=4.25 ve X_7=.4.26) kabul ettikleri ve 6. üniteyi tamamen" (X_6= 4.45) diğer üniteleri ise "büyük oranda" (X_1=3.99, X_2=3.98, X_3=4.11, X_4=4.08, X_5= 4.03, X_7=4.03) gerçekleştirilebilir olarak algıladıkları görülmektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencileri açısından kazanımlar tek tek incelendiğinde ise aşağıda ifade edilen kazanımlar "önemli" bulunmalarına karşın "kısmen gerçekleştirilebilir" şeklinde algılanmaktadır:

Öğrenme alanı: Canlılar ve Hayat. Ünite 1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim

1.3 "Vücudumuzdaki kemikleri şekillerine göre gruplandırır ve bunlara örnek verir",

1.5. "İskeletin ve kasların vücuda birlikte şekil verdiğini model oluşturarak gösterir"

3.5. "Kalbinin Sesini Dinlemek Amacıyla Basit bir Stetoskop Yapar",

4.3. "Gözlemleri sonucunda egzersizin soluk alıp verme sıklığına etkisini fark eder",

4.5. "Egzersiz dışında nabız ve soluk alıp verme dışında nabız hızına etki eden etkenleri belirtir"

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim. Ünite II. Maddenin Değişimi ve Tanınması

1.3. "Varlıkların sınıflandırılmasında belirsizlik olabileceğinin farkına varır"

2.6. "Gazların çok küçük gözeneklerden kaçabildiğini gösteren deney tasarlar",

2.5. "Gazların bulundukları ortamda yayıldığını gösteren deney tasarlar"

3.2. "Gazların kütlesinin olduğunu göstermek için deney tasarlar",

5.2. "Sıcak ve soğuk maddelerin teması sırasında meydana gelen sıcaklık değişimlerini gösteren deney tasarlar",

6.5. "Suda çözünen maddenin kaybolmadığını gösteren deney tasarlar",

7.3. "Çöplerdeki demirli atıkların ayrılması için yöntem önerir",

7.4. "Buharlaştırmanın bir ayırma tekniği olduğunu hazır yiyeceklerden örnekler vererek açıklar"

7.5."Suda çözünmeyen maddeler karışımının uygun hallerde yüzdürülerek ayrılması için yöntem önerir",

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite IV. Işık ve Ses.

9.3. "Gözlemlerinden elde ettiği verileri derleyip işleyerek mekanlardaki ses kirliliği yoğunluğunu gösteren bir model oluşturur ve sunar"

9.6. "Ses kirliliğini azaltmaya yardımcı olan belirli kişisel eylemleri ve ürünleri tanımlar"

Öğrenme Alanı: Canlılar ve Hayat. Ünite V. Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım

2.6. Çevreyi temizlemek amacıyla basit yöntemler geliştirir

2.7. "Çevreyi korumak amacı ile yapılan birçok faaliyete gönüllü olarak katılır"

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite VI. Yaşamımızdaki Elektrik.

5.7. Basit bir elektrik devresinin kullanıldığı bir sistem tasarlar ve çalıştırır"

Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren. Ünite VII. Gezegenimiz Dünya.

2.14. "Dünya'nın katmanlarını gösteren kendine özgü bir model oluşturur ve sunar"

Kazanımlar ünite alt başlıklarına göre incelendiğinde öğrenci görüşleri açısından 3. ünitede 3 numaralı alt başlıkta yer alan "Kuvvetin cisimler üzerindeki çeşitli etkilerini anlamak" (r=-0.337*) ve 4. ünitede 8 numaralı alt başlıkta yer alan "Sesin işitmedeki rolü" (r=-0.387*) ile ilgili kazanımları önemli bulma düzeyi ile gerçekleştirme düzeyi arasında zıt yönde anlamlı bir ilişki (r=0.506**) olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin sözü edilen kazanımların önemine ilişkin algılama düzeyleri artıkça o kazanımı gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılamalarında azalma meydana gelmektedir. Bu sonuçla ilişkili olarak öğrencilerin kazanımları önemli kabul etmelerine karşın gerçekleştirilmesinin zor olacağına ilişkin bir yargıya sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmada yer alan bireylerin, 4. sınıf kazanımlarına verdikleri önem ve gerçekleştirme/ gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyinin kimliklerine (Öğretmen/Eğitim Fakültesi öğrencisi) göre değişip değişmediği t-testi ile araştırılmış ve so-

nuçları Tablo1'e yerleştirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında 1. (t= 4.43, p<0.01), 5. (t= 2.86, p<0.01), 6. (t=2.97, p<0.01) ve 7. (t=4.11, p<0.01) ünitelerde kazanımların önemine inanma derecesi; 4. ünitede ise kazanımların hem önemine inanma (t=3.18, p<0.01) hem de gerçekleştirme düzeyi (t=3.71, p<0.01) arasında öğretmenlerin lehine oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin 1., 5., 6., 7. ve 4. ünite kazanımlarını öğrencilerden daha önemli kabul ettikleri söylenebilir. 4. ünitenin kazanımlarının gerçekleştirilme düzeyi açısından da öğretmenler öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Ünitelerdeki alt başlıklar değerlendirildiğinde ise 1.3. Kanın vücutta dolaşımı (t=4.24, p<0.01), 3.1. Varlıkların hareketi (t=2.29, p<0.05), 4.1.Işığın görmedeki rolü (t=2.17, p<0.05), 4.7.Titreşim ve ses oluşumu (t=2.52, p<0.05), 5.2. Yaşam alanları ve bu alanlara insan etkisi (t=2.84, p<0.01), 6.1.Elektriğin günlük hayattaki kullanım alanları (t=3.18, p<0.01), 6.3.Elektriğin yol açacağı tehlikeleri bilme ve önlem alma (t=2.25, p<0.05), 6.5.Basit elektrik devreleri oluşturma (t=2.35, p<0.05) başlıklı kazanımlara verilen önem ile; 2.4.Doğal-işlenmiş-yapay madde ayrımı (t=2.31 p<0.05), 2.5. Maddenin halleri arasındaki dönüşüm (t=3.15, p<0.01), 3.2. Cisimleri hareket ettirme ve durdurma (t=2.46, p<0.05), 3.3. Kuvvetin cisimler üzerindeki çeşitli etkileri (t=2.35, p<0.05), 4.3.Geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma teknolojileri (t=3.05, p<0.01), 4.4.Aydınlatma teknolojilerinin yaşamımıza etkileri (t=3.39, p<0.01), 4.8.Sesin işitmedeki rolü (t=2.45, p<0.05), 4.9.Ses kirliliği (t=3.49, p<0.01) başlıklı kazanımların gerçekleştirme/gerçekleşmesine ilişkin algılama düzeyi ile kimlikler (öğretmen/öğrenci) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 1.1. İskelet-kas-hareket ilişkisi (t=9.99, p<0.01, t=2.28, p<0.05), 1.2.Soluk alıp verme (t=2.04 p<0.05, t=-19.34, p<0.01) 2.2. Katıların, sıvıların ve gazların temel özellikleri (t=3.92, p<0.01, t=6.83**) 4.2. Çevredeki ışık kaynakları (t=2.45 p<0.05, t=3.48, p<0.01) 4.5.Işık kirliliği (t=2.40 p<0.05, t=3.43, p<0.01), 4.6. Çevredeki farklı sesler ve ses kaynakları (t=3.55, p<0.01, t=2.77, p<0.01) başlıklı kazanımlarda öğretmenler ve öğrenciler hem kazanımların önemine inanma hem de gerçekleştirme/gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyi açısından farklı görüşler taşımaktadırlar. Yukarıda sözü edilen ünite ve alt başlıklar dışında kalan 4.sınıf kazanımlarına verilen önem ya da gerçekleştirme düzeyi konusunda öğretmen ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Beşinci Sınıflara İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre pilot okullarda görev yapan 33 beşinci sınıf öğretmeninin Canlılar ve Hayat ile ilgili; Vücudumuz Bilmecesini Çözelim Ünitesindeki (1.ünite) 22 ve Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Ünitesindeki (5. ünite) 33; Madde ve Değişim ile ilgili; Maddenin Değişimi ve Tanınması Ünitesindeki (2.ünite) 46, Fiziksel Olaylarla ilgili; Kuvvet ve Hareket Ünitesindeki (3.ünite) 21, Işık ve Ses Ünitesindeki (6.ünite) 39 ve Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki (7. ünite) 16, Dünya ve Evren ile ilgili Dünya, Güneş ve Ay Ünitesindeki (4. ünite) 19 kazanıma yönelik görüşleri üniteler boyutunda ele alındığında "çok önemli" (X_1=4.49, X_2=4.46, X_3=4.44, X_4=.4.56, X_5=4.20, X_6= 4.46, X_7=4.34 ve) buldukları ve 1. ve 4. üniteleri "tamamen" (X_1=4.24 ve X_4=4.35) 2., 3., 5. ve 6. üniteyi "büyük oranda" (X_2= 4.09, X_3=4.07, X_5=4.09 ve X_6=3.94), 7. üniteyi ise "kısmen" (X_7=3.28) gerçekleştirdikleri görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Pilot okullardaki öğretmenlerle Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen ve Teknoloji programının 5.sınıfta yer alan 7 ünitenin kazanımlarına verdikleri önem ve gerçekleştirme/gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyi ile ilgili ortalama değerler, standart sapmalar ve t-testi sonuçları

5.Sınıf Kazanımlar	Kimlik	N	Önem		T-testi Sonuçları		Gerçekleştirme		T-testi Sonuçları	
			X	Ss	t	p	X	Ss	t	p
ÖĞRENME ALANI: CANLILAR VE HAYAT ÜNİTE I:VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM	Öğretmen	34	4,49	,38	1,25	,21	4,24	,46	1,19	,23
	Öğrenci	40	4,31	,68			4,03	,76		
1.1.İskelet-kas-hareket ilişkisi	Öğretmen	34	4,50	,33	1,25	,21	4,16	,38	0,44	.96
	Öğrenci	40	4,34	,58			4,17	,54		
1.2.Soluk alıp verme	Öğretmen	34	4,49	,42	2,23*	,03	4,32	,71	2,29*	,03
	Öğrenci	40	4,15	,66			3,93	,51		
1.3.Kanın vücutta dolaşımı	Öğretmen	34	4,47	,62	,23	,81	4,17	,60	1,04	,30
	Öğrenci	40	4,43	,65			4,00	,61		
1.4.Egzersizin nabza ve soluk alıp vermeye etkisi	Öğretmen	34	4,45	,62	,07	,94	4,39	,47	2,10	,40
	Öğrenci	40	4,55	,49			4,04	,71		
Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim	Öğretmen	34	4,46	,34	1,12	*,26*	4,09	,42	0,24	*,88*
Ünite II: Maddenin Değişımı ve Tanınması	Öğrenci	40	4,29	,74			4,05	,60		
2.1.Yağmur ve karın oluşumu ve yer yüzünde suyun uğradığı değişimler	Öğretmen	34	4,59	,40	,22	*,82*	4,39	,31	2,76**	*,00*
	Öğrenci	40	4,56	,59			4,0	,67		
2.2. Isı ve sıcaklık kavramlarının farkını kavramak	Öğretmen	34	4,51	,35	1,79	*,08*	3,97	,53	0.50	*,61*
	Öğrenci	40	4,25	,64			3,89	,56		
2.3.Isının madde üzerindeki etkileri	Öğretmen	34	4,31	,59	,61	*,54*	4,01	,56	0.51	*,61*
	Öğrenci	40	4,44	,96			3,92	,60		
2.4.Buharlaşma-yoğunlaşma ve kaynama	Öğretmen	34	4,59	,43	3,14**	*,00*	4,14	,53	1,79	*,07*
	Öğrenci	40	4,07	,73			3,83	,68		
2.5.Saf maddelerin kaynama sıcaklıkları	Öğretmen	34	4,26	,48	,30	*,76*	4,16	,51	1,94	*,05*
	Öğrenci	40	4,21	,64			3,86	,60		
2.6.Saf maddelerin erime ve donma noktaları	Öğretmen	34	4,49	,44	1,99	*,05*	3,94	,60	0,30	*,76*
	Öğrenci	40	4,15	,75			3,89	,67		

2.7"Ağır" ve "yoğun" kavramları	Öğretmen	34	4,36	,38	,43	*,67*	3,94	,57	4.80**	*,00*
	Öğrenci	40	4,30	,73			4.01	.67		
	Öğrenci	*40*	*4,51*	*.60*			*4,09*	*,63*		
ÖĞRENME ALANI: FIZIKSEL OLAYLAR	Öğretmen	34	4,44	,41	2,09*	*,04*	4,07	,44	2.17*	*,03*
ÜNITE III: KUVVET VE HAREKET	Öğrenci	40	4,20	,60			3,72	,70		
3.1. Temas gerektirmeyen kuvvetleri	Öğretmen	34	4,25	,54	,54	*,58*	3,90	,62	0,49	*,62*
anlamak	Öğrenci	40	4,35	,72			4,00	,73		
3.2. Mıknatısların özellikleri	Öğretmen	34	4,51	,41	1,60	*,11*	4,21	,47	1.93	*,05*
	Öğrenci	40	4,28	,65			3,94	,55		
3.3. Sürtünme kuvvetini ve hayatımızdaki	Öğretmen	34	4,46	,44	1,86	*,06*	4,05	,45	1,44	*,15*
	Öğrenci	40	4,18	,68			3,86	,49		
ÖĞRENME ALANI: DÜNYA VE EVREN	Öğretmen	34	4,56	,34	1,94	*,05*	4,35	,35	,44	*,65*
ÜNITE IV: DÜNYA, GÜNEŞ VE AY	Öğrenci	40	4,28	,64			4,29	,58		
4.1.Güneş, Dünya ve Ay'ın şekil ve	Öğretmen	34	4,51	,44	2,77**	*,00*	4,25	,48	2,20	*,03*
büyüklükleri	Öğrenci	40	4,01	,83			3,88	,71		
4.2.Dünya'nın hareketleri	Öğretmen	34	4,52	,40	1,80	*,07*	4,64	,33	2,73**	*,00*
	Öğrenci	40	4,24	,70			4,28	,59		
4.3.Ay'ın hareketleri	Öğretmen	34	4,52	,40	2,13*	*,03*	4,19	,49	1,34	*,18*
	Öğrenci	40	4,17	,72			3,99	,57		
ÖĞRENME ALANI: CANLILAR VE HAYAT	Öğretmen	34	4,20	,49	,83	*,40*	4,09	,43	1,14	*,25*
ÜNITE V:CANLILAR DÜNYASINI	Öğrenci	40	4,28	,65			3,93	,59		
GEZİP TANIYALIM										
5.1. Canlıların sınıflandırılması	Öğretmen	34	4,55	,45	,942	*,35*	4,38	,41	1,42	*,16*
	Öğrenci	40	4,39	,60			4,20	,52		
5.2. Bitkilerin sınıflandırılması	Öğretmen	34	4,68	,41	2,45*	*,01*	4,16	,76	,29	*,77*
	Öğrenci	40	4,29	,68			4,22	,66		
5.3. Çiçekli bir bitkinin kısımları ve	Öğretmen	34	4,49	,46	,30	*,76*	4,14	,52	1,30	*,19*
görevleri	Öğrenci	40	4,45	,60			4,33	,58		
5.4. Hayvanların sınıflandırılması	Öğretmen	34	4,39	,77	,29	*,76*	4,16	,47	,95	*,31*
	Öğrenci	40	4,43	,65			4,01	,48		
5.5. Mantarların özellikleri ve	Öğretmen	34	4,26	,72	,44	*,65*	3,81	,57	2,28*	*,02*
hayatımızdaki rolleri	Öğrenci	40	4,34	,59			4,15	,49		

5.6. Mikroskobik canlıların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri	Öğretmen	34	4,38	,75	,31	*,75*	3,74	,61	2,56*	*,01*
	Öğrenci	40	4,31	,69			4,25	,83		
57. Çevredeki yaşam alanları ve burada yaşayan canlılar	Öğretmen	34	4,18	,77	1,21	*,23*	4,12	,65	2,14*	*,03*
	Öğrenci	40	4,42	,64			4,48	,55		
5.8. İnsanın çevreye etkisi	Öğretmen	34	4,67	,42	2,27*	*,02*	4,25	,59	,38	*,70*
	Öğrenci	40	4,29	,72			4,19	,67		
Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar	Öğretmen	34	4,46	,31	1,45*,15*	3,94	,41	,44	*,66*	
Ünite VI: Işık ve Ses	Öğrenci	40	4,25	,69			3,88	,64		
6.1.Işığın yayılması	Öğretmen	34	4,55	,49	,97	*,33*	4,08	,62	,61	*,53*
	Öğrenci	40	4,41	,61			4,19	,62		
6.2.Işığın maddeyle karşılaşması	Öğretmen	34	4,59	,44	2,16*	*,03*	4,2	,32	,34	*,73*
	Öğrenci	40	4,26	,64			4,16	,62		
6.3.Gölge oluşumu	Öğretmen	34	4,48	,39	,93	*,35*	3,94	,45	,27	*,78*
	Öğrenci	40	4,33	,72			3,89	,66		
6.4.Bir güneş saati yaparak zamanı bulma	Öğretmen	34	4,44	,48	,84	*,40*	3,68	,57	2,23*	*,03*
	Öğrenci	40	4,31	,63			4,05	,60		
6.5.Güneş ve Ay Tutulması	Öğretmen	34	4,34	,49	,05	*,95*	3,84	,74	1,68	*,09*
	Öğrenci	40	4,35	,63			4,13	,53		
6.6.Sesin yayılması	Öğretmen	34	4,58	,52	2,00	*,05*	4,10	,47	,33	*,74*
	Öğrenci	40	4,28	,57			4,05	,51		
6.7.Sesin farklı ortamlarda farklı duyulması	Öğretmen	34	4,48	,51	1,74	*,08*	4,02	,56	,03	*,97*
	Öğrenci	40	4,18	,74			4,01	,67		
6.8.Ses yalıtımı	Öğretmen	34	4,47	,49	,42	*,67*	3,83	,65	3,09**	*,00*
	Öğrenci	40	4,40	,75			4,38	,64		
6.9.Farklı ses teknolojileri	Öğretmen	34	4,38	,36	,19	*,85*	4,04	,46	,34	*,73*
	Öğrenci	40	4,35	,59			4,09	,61		
Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar	Öğretmen	34	4,34	,39	*,17,85*	3,28	1,37	2,36*	*,02*	
Ünite VII: Yaşamımızdaki Elektrik	Öğrenci	40	4,31	,67			3,99	,66		
7.1. Basit bir elektrik devresinde ampullerin parlaklığının değiştirilmesi	Öğretmen	34	4,32	,40	,77	*,44*	3,22	1,35	5,04**	*,00*
	Öğrenci	40	4,21	,61			4,73	,69		
7.2.Basit bir elektrik devresindeki elemanların sembolik gösterimi ve devre şemalarının çizimi	Öğretmen	34	4,36	,43	1,05	*,29*	3,36	1,45	2,33*	*,02*

Öğretmen görüşleri açısından kazanımlar tek tek incelendiğinde ise aşağıda ifade edilen kazanımların "önemli" bulunmasına karşın "kısmen" gerçekleştirilebildiği görülmektedir:

Öğrenme alanı: Canlılar ve Hayat. Ünite 1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim

1.2 "*Besin içeriklerinin vücuttaki öncelikli görevlerini bilir*",

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim. Ünite 2. Maddenin Değişimi ve Tanınması

1.2. "*Suyun ısınınca buharlaştığını, buharın da soğuyunca yoğuştuğunu gösteren deney tasarlar*",

2.6. "Yakıtlardan elde edilen ısının harekete dönüşebildiğini deneylerle gösterir."

4.2. "Buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar"

8.2."Suda yüzme-batma olayının tek başına kütle veya hacim ile açıklanamayacağını deneylerle gösterir"

4.1. "Sıvıların ısı alarak buharlaştığını ve buharın yoğuşurken ısı verdiğini deneyle gösterir."

7.9. "Yoğunluklar listesine bakarak farklı gereçlerin yapımı için uygun malzemeler önerir."

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite 3. Kuvvet ve Hareket

1.4. *"Fiziksel temas olmaksızın cisimleri hareket ettirebilecek bir düzenek kurar ve çalıştırır"*

3.9. Teknolojik tasarım aşamalarını uygulayarak havada en uzun süre kalacak bir paraşüt geliştirir.

Öğrenme Alanı: Canlılar ve Hayat. Ünite V. Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım

6.3. "*Besinleri mikroskobik canlıların zararlı etkilerinden korumak amacıyla geçmişten günümüze kullanılan yöntemleri vurgular*".

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite VI. Işık ve Ses

4.1. "*Güneş saati modeli tasarlarken izlediği yolun bir teknolojik tasarım süreci olduğunu fak eder*".

Ünite alt başlıklarına göre öğretmenlerin 5.sınıf kazanımlarını önemli bulma düzeyi ile gerçekleştirme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde, 4.ünitede '4.2. Dünya'nın hareketleri'(r=0.409*) ve 6.ünitede '6.3 Gölge oluşumu' (r=0.434*) ile ilgili kazanımlarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, sözü edilen bu kazanımları önemli kabul etme düzeyi arttıkça gerçekleştirme düzeyi de artmaktadır. Öte yandan, 7.ünitede '7.1 Basit bir elektrik devresinde ampullerin parlaklığının değiştirilmesi' başlığında yer alan kazanımlarda ise zıt yönde (r=-0.428*) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre kazanımı önemli görme düzeyi arttıkça gerçekleştirme düzeyi azalmaktadır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri 5. sınıf Fen ve Teknoloji Programında yer alan üniteler boyutunda ele alındığında kazanımları "çok önemli" (X_1=4.31, X_2=4.29, X_3=4.20, X_4=4.28, X_5= 4.28, X_6=4.25 ve X_7=.4.31) buldukları ve 4. üniteyi "tamamen" (X= 4.29) diğer altı üniteyi ise "büyük oranda" (X_1=4.03, X_2=4.05, X_3=3.72, X_5=3.93, X_6=3.88, X_7=3.99) gerçekleştirilebilir olarak algıladıkları görülmektedir.

Kazanımlar tek tek incelendiğinde ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aşağıda ifade edilen kazanımları "önemli" kabul etmelerine karşın "kısmen" gerçekleştirilebilir bulduğu görülmektedir:

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim. Ünite 2. Maddenin Değişimi ve Tanınması

1.5. "*Su döngüsünün gerçekleşmesi için enerji kaynağı gerektiği çıkarımında bulunur.*"

2.4. "Yakıtlarda depolanmış enerjinin kökeninin neden güneş enerjisi olduğunu açıklar."

4.2. "Buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar"

5.3. "Bilimsel ölçme sonuçlarının yer ve zaman değişse de birbirine yakın çıkacağını doğrular"

8.2."Suda yüzme-batma olayının tek başına kütle veya hacim ile açıklanamayacağını deneylerle gösterir"

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite 3. Kuvvet ve Hareket

1.4. "Fiziksel temas olmaksızın cisimleri hareket ettirebilecek bir düzenek kurar ve çalıştırır"

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar. Ünite VI. Işık ve Ses

4.2. Güneş saati modeli tasarlarken izlediği yolun bir teknolojik tasarım süreci olduğunu fak eder.

8.2. Sesin yayılmasını önlemeyle ilgili tahminlerini, teknolojik tasarımın aşamalarını uygulayarak yaptığı bir model ile test eder".

Ünite alt başlıklarına göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 5.sınıf kazanımlarını önemli bulma düzeyi ile gerçekleştirilebileceğine ilişkin algılama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde ise 2. ünitede '2.2. Isı ve sıcaklık kavramlarının farkını kavrama'(r=0.530**), 3.ünitede '3.1.Temas gerektirmeyen kuvvetleri anlama'(r=0562**) ve '3.3.Sürtünme kuvvetini ve hayatımızdaki önemini anlama' (r=0.399*), 5. ünitede '5.5.Mantarların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri'(r=0423*) ve '5.7.Çevredeki yaşam alanları ve burada yaşayan canlılar'(r=0.423*), 6. ünitede '6.2.Işığın maddeyle karşılaşması'(r=0.597**), '6.4. Bir güneş saati yaparak zamanı bulma'(r=0.404*), '6.5 Güneş ve Ay Tutulması'(r=0.418*), '6.6.Sesin yayılması'(r=0.466*), '6.9 Farklı ses teknolojileri'(r=0.478*), 7.Ünitede ise '7.1. Basit bir elektrik devresinde ampullerin parlaklığının değiştirilmesi'(r=0.606**) ve '7.2.Basit bir elektrik devresindeki elemanların sembolik gösterimi ve devre şemalarının çizimi'(r=0.388*) başlıklarında yer alan kazanımlarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, Eğitim Fakültesi öğrencilerin kazanımları önemli kabul etme düzeyi arttıkça gerçekleştirilebileceğine ilişkin algılama düzeyleri de artmaktadır.

Çalışmada yer alan bireylerin, 5.sınıf kazanımlarına verdikleri önem ve gerçekleştirme/gerçekleştirilmesine ilişkin algılama düzeyinin kimliklerine (öğretmen/Eğitim Fakültesi öğrencisi) göre değişip değişmediği t-testi ile araştırılmış ve sonuçları Tablo 2'ye yerleştirilmiştir. Buna göre üniteler kapsamında 3. ünitede yer alan kazanımlara verilen önem ($t=2.09$, $p<0.05$) ile 3. ($t=2.17$, $p<0.05$) ve 7. ($t=2.36$, $p<0.05$) ünitelerde de kazanımları gerçekleştirme/gerçekleştirilebilmesine ilişkin algılama düzeyi konularında öğretmenlerin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin 3. ünitenin kazanımlarını öğrencilere oranla daha önemli buldukları ve 3. ve 7. ünitenin kazanımlarını ise öğrencilerin algılarından daha fazla gerçekleştirilmiş oldukları söylenebilir.

Ünitelerdeki alt başlıklara bakıldığında ise 1.2. Soluk alıp verme ($t=2.23$, $p<0.05$), 2.4.Buharlaşma-yoğunlaşma ve kaynama ($t=3.14$, $p<0.01$), 4.1.Güneş, Dünya ve Ay'ın şekil ve büyüklükleri ($r=2.77$, $p<0.01$), 4.3.Ay'ın hareketleri ($t=2.13$, $p<0.05$), 5.2.Bitkilerin sınıflandırılması ($t=2.45$, $p<0.05$), 5.7.Çevredeki yaşam alanları ve burada yaşayan canlılar ($t=2.14$, $p<0.05$), 5.8.İnsanın çevreye etkisi ($t=2.27$, $p<0.05$) ve 6.2.Işığın maddeyle karşılaşması ($t=2.16$, $p<0.05$) başlıklarda yer alan kazanımları öğretmenlerin öğrencilerden daha çok önem verdiği görülmektedir. 1.2. Soluk alıp verme ($t=2.29$, $p<0.05$), 2.1. Yağmur ve karın oluşumu ve yer yüzünde suyun uğradığı değişimler ($t=2.76$, $p<0.01$), 2.7."Ağır" ve "yoğun" kavramları ($t=4.80$, $p<0.01$), 4.2.Dünya'nın hareketleri ($t=2.73$, $p<0.01$), 5.5. Mantarların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri ($t=2.28$, $p<0.05$), 5.6.Mikroskobik canlıların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri ($t=2.56$, $p<0.05$), 6.4.Bir güneş saati yaparak zamanı bulma ($t=2.23$, $p<0.05$), 6.8.Ses yalıtımı ($t=3.09$, $p<0.01$), 7.1.Basit bir elektrik devresinde ampullerin parlaklığının değiştirilmesi ($t=5.04$, $p<0.01$) ve 7.2.Basit bir elektrik devresindeki elemanların sembolik gösterimi ve devre şemalarının çizimi ($t=2.33$, $p<0.05$) başlıklarında yer alan kazanımları öğretmenlerin öğrencilerden daha çok gerçekleştirebilir algıladıkları konusunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsedilen ünite ve alt başlıklar dışındaki 5.sınıf kazanımlarına verilen önem ya da gerçekleştirme düzeyi konusunda öğretmen ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İlköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında yer alan Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren'den oluşan dört konu içeriği öğrenme alanı ile ilgili kazanımların önemine ilişkin görüşleri bütün olarak ele alındığında kazanımların "çok önemli" olarak kabul edildiği ve "büyük oranda" gerçekleştirildiği/gerçekleştirilebileceği şeklinde algılandığı görülmektedir.

Pilot okullarda görev yapan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında kazanımların önemine inanma düzeyinde öğretmenlerin lehine farklılık görülmesi (4. sınıflar için 1., 5., 6., ve 7. ünitelerde ve 5. sınıflar için 3. ünitede) öğretmenlerin mesleki deneyiminin fazla olması nedeniyle alan bilgisinde daha birikimli olmanın bir sonucu olarak görülebilir.

Dördüncü ve beşinci sınıf programlarındaki kazanımlar tek tek incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin "kısmen" gerçekleştirildiğini/ gerçekleştirilebileceğini düşündükleri kazanımların materyal geliştirme, yön-

tem önerme, model oluşturma ve sunma, deney tasarlama, deney yapma, hazırladığını sunma gibi daha çok bilgiyi özümseyip uygulamaya yönelik ve araştırma becerisi gerektiren kazanımlar olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencileri bu kazanımları "önemli" olarak kabul ederken "kısmen" gerçekleştirilebileceğini; öğretmenler ise aynı şekilde bu kazanımları "önemli" kabul ederken "kısmen" gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri anketlerde yer alan "Görüş ve Öneriler" bölümünde okullardaki araç-gereç azlığı, sınıfların fiziki şartlarının yetersizliği ya da sınıfların kalabalıklığı, uygun laboratuar ortamlarının sağlanamaması, bu tür çalışmaların çok fazla zaman alması gibi nedenlerin yanı sıra öğrencilerin seviyesine uygun bulunmaması gibi gerekçeler olarak ifade edilmektedir. Kaptan'ın da (2005) belirttiği gibi, programda ünite sayılarının artmış olması nedeniyle üniteler için ders saatlerine düşen sürenin azalması da bir başka etken olarak gösterilebilir. Zamanın sınırlı olması genel amaçlarda ifade edilen üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması için uygun etkinliklere zaman ayrılamadığını düşündürtmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesi öğrencilerinden farklı olarak sundukları bir başka görüş ise bu konuda aldıkları eğitimin yetersizliğidir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü anketin "Görüş ve Öneriler" bölümünde eski sistemlere uygun olarak eğitim aldıklarını ve yeni programlar konusunda yeterli bilgilendirmenin yapılmadığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Erdoğan (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler hizmet içi eğitimlerinin yetersiz oluşunu ve geleneksel yöntemlere yakın oluşlarını kazanımların istenen düzeyde gerçekleştirilememesinin nedenleri olarak kabul etmektedirler. Hizmet içi eğitime ilişkin sorunlara da değinen Ercan ve Altun'un araştırmasında (2005) ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90'ı hizmet içi eğitim aldıklarını ancak hizmet içi eğitim alanların da % 55'i eğitimi yetersiz bulduklarını, % 65'i ise hizmet içi uyulama döneminin doğru seçilmediğini ifade etmişlerdir.

Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kazanımların önemine inanma ve kazanımların gerçekleşme/gerçekleştirilebilirlik düzeyi arasında görüş faklılıklarının olması öğretmenlerin uygulamalarda kimi sıkıntılarla karşılaşmasının bir göstergesi olabilir. Bir başka neden ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitim kapsamında programla ilgili kazanımların uygulanmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri nedeniyle programa daha çok hazır olmaları ve değişime daha kolay uyum sağlamaları şeklinde düşünülebilir.

Anketlerdeki "Görüş ve öneriler" bölümünde yer alan ifadelere göre hem öğretmenler hem de Eğitim Fakültesi öğrencileri kullanılan kimi ifadelerin anlaşılamaması nedeniyle kazanımların tam olarak yorumlanamadığı ve bu tür kazanımlarda daha sade, açık ve anlaşılır bir anlatıma gidilmesi gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Söz gelişi, "1. 4 Anlaşmazlık hâlinde bilimin önemini kavrar; Atatürk'ün akıl ve bilim ile sorunlara nasıl yaklaştığını açıklar" şeklinde ifade edilen kazanımda bir takım anlam karışıklıkları olduğunu ifade ederek buna benzer kazanımlarda sadeleştirme yoluna gidilmesini önermektedirler.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bazı kazanımların gerçekleştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunları ve programın uygulanışındaki aksaklıkları belirleyecek çalışmalar yapılmalı ve programın tanıtılmasına ve uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim kurslarının daha yoğun ve etkin olarak, uygun dönemlerde açılması yoluna gidilmelidir. Aynı şekilde Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği programındaki fen eğitimi ve öğretimi ile ilişkili derslerin Fen ve Teknoloji programına göre yeniden gözden ge-

çirilmesi ve düzenlenmesi sağlanmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin aldıkları bilgiyi uygulamaya geçirmeye ilişkin kazanımların gerçekleşmesi için sınıfların, laboratuarların ve okulların koşullarının iyileştirilmesi, yeterli araç-gereç sağlanması, öğrencilerin ders dışı saatlerde de uygulama yapabilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir. Yaratıcı etkinliklerin özendirilmesi açısından ulusal ya da yerel çapta bilim şenlikleri ya da yarışmaları gerçekleştirmek suretiyle kazanımların daha etkili hale gelmesi sağlanabilir.

Kaynakça

BULUŞ KIRIKKAYA, E. TANRIVERDİ, B. (2006) "*Fen Ve Teknoloji Programında Beceri, Anlayış, Tutum Ve Değerlerle İlgili Kazanımların Önem Derecesi Ve Gerçekleştirme Düzeyi*", Eğitim Araştırmaları Dergisi, 25, 129-140.

ERCAN, F., ALTUN, S. "*İlköğretim fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*". **Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

ERDOĞAN, M. "*Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları*". **Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

KAPTAN, F. (2001). *Uygulanmakta Olan İlköğretim Fen Bilgisi Ders Programı İle 2001- 2002 Öğretim Yılında Uygulanmaya Konulacak Olan Yeni Fen Programının Karşılaştırılması.* Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 273

KAPTAN, F. (2005). "*Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim programıyla İlgili Değerlendirme*". **Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

KÖKSAL, F.(2002), **"***Dünyadaki Yeni Gelişmeler Işığında Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*". **5.Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi**. ODTÜ Ankara, Türkiye

MEB (2004), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.

TOPSAKAL, S.(1999). Fen Öğretimi. Alfa Yayınları, Bursa

THE LEVEL OF IMPORTANCE AND THE DEGREE OF ACHIEVEMENT OF LEARNING OUTCOMES IN THE SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM

Belgin TANRIVERDİ*

Esma BULUŞ KIRIKKAYA**

Abstract

The purpose of this study was to put forward the opinions of the in-service elementary teachers at 4th and 5th grades of the pilot schools and the third year pre-service teachers at Elementary Teacher Education department at Kocaeli University about learning outcomes in Science and Technology Curriculum. For the study, the learning outcomes about "(1) Living things and life, (2) the object and the evolution, and (3) Physical events, (4) the world and the universe were transformed to a 5 point Likert- type scale as a data collection tool. In the scope of this research the opinions of the 4th and 5th grade elementary teachers in 15 pilot schools in which Science and Technology curriculum were studied and 3rd grade pre-service elementary teachers at Kocaeli University. At the end of the research, it was understood that both in-service and pre-service teachers stated the learning outcomes as "very important" and "highly achieved" for in-service teachers and "highly achievable" for pre-service teachers. Learning outcomes stated as "partly achieved" or "partly achievable" in the 4th and 5th grade curriculum were generally related to developing a material, suggesting a method, creating and presenting a model, designing and practicing an experiment, which means practicing the knowledge.

Key Words: Elementary schools, science and technology curriculum, learning outcomes

* This study was presented at the "VII. National Science and Mathematics Education" held by Gazi University on September the 7th, 2006

** Assist. Prof. Dr. Kocaeli University Educational Faculty Department of Educational Sciences

*** Assist. Prof. Dr.. Kocaeli University Educational Faculty Department of Science Education Teaching

ÖĞRENCİLERİN KİMYASAL BAĞ KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN LİTERATÜRE BİR BAKIŞ II: MOLEKÜLLER ARASI BAĞLAR

Filiz MİRZALAR KABAPINAR*

Özet

Bu makale öğrencilerin kimyasal bağ konusundaki kavram yanılgılarına ilişkin kaynak araştırmasının ikinci bölümünü oluşturmaktadır. İlk makalede öğrencilerin molekül içi kimyasal bağlar konusundaki yanılgılarına yönelik araştırmalar incelenmiştir. Bu makalede ise, öğrencilerin moleküller arası kimyasal bağlara ilişkin yanılgılarını ortaya koyan araştırmalar incelenmiştir. İlk makalede olduğu üzere, belirli temalar altında incelenen araştırmalar öğrenme seviyesi temelinde (ilköğretimden üniversiteye doğru) sunulmuştur. Araştırmalar ışığında gerek öğretime gerekse gelecek araştırmalara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen Eğitimi, kimyasal bağ, moleküller arası bağlar, alternatif fikir, kavram yanılgısı, literatür taraması.

Giriş

Mevcut düşünce biçimlerinin öğrenme sürecindeki etkin ve belirleyici rolünün farkına varılması son 20 yıldır fen eğitimi alanında yapılan araştırmaların, öğrencilerin fen kavramlarını algılama ve yorumlama biçimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, öğrencilerin bazı fen kavramlarını kabul edilebilir bilimsel fikirlerden farklı bir biçimde yorumladıklarını ortaya koymaktadır (Gabel, Samuel, Hunn, 1987; Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Taber, 1994; 1997). Nitekim, molekül içi kimyasal bağlara ilişkin literatüre geçmiş olan araştırmaların bir değerlendirilmesinin yapıldığı ilk makalede, öğrencilerin çok çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları ve bunların geleneksel öğretim sonunda da varlığını koruduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kimyasal bağ konusundaki kavram yanılgılarına ilişkin literatür taramasının ilk bölümünü oluşturan önceki makalede, kimyasal bağlara ilişkin bazı genel yanılgılar ile molekül içi kimyasal bağlar konusundaki yanılgılara yönelik araştırmalar incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin yanılgıları; atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler, kimyasal bağın özellikleri, kimyasal bağ çeşitleri, kovalent bağlar, iyonik bağlar ve metalik bağlar başlıkları altında incelenmiştir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki literatüre geçen diğer yanılgıları (atom modelleri, kimyasal bağlara ilişkin zihinsel modeller, molekül polarlığı, molekül içi kimyasal bağlar ve bağların termodinamik özellikleri) ele alınacaktır.

* Yrd. Doç Dr. M.Ü. Atatürk Eğ. Fak. OFMA Eğ. Böl. Kimya Eğ. A.B.D.

1. Atom modelleri

Öğrencileri atom modellerinin tarihsel gelişimi hakkında bilgilendirmek ve bu modellerin kullanım sınırlarını belirlemek kimya dersinin hedefleri arasındadır. Yine kimya dersi kapsamında öğrencilerden kimyasal bağları modern atom modeli üzerine yapılandırmaları ve bağ oluşum sürecini molekül orbital teoriye göre açıklamaları beklenir. Ancak modern atom modeli ve orbital teorinin soyutluğu nedeniyle ülkemizinde içinde yer aldığı bazı ülkelerde ortaöğretim kimya derslerinde kimyasal bağlar konusu Bohr atom modeli kullanılarak anlatılmaktadır. Hatta üniversite genel kimya derslerinde dahi Bohr atom modelinin yoğun olarak kullanımı söz konusudur. Bu bağlamda, ortaöğretim öğrencilerinden özellikle molekül içi kimyasal bağları, modern atom modelini kullanarak açıklayabilmelerini beklemek olası değildir. Dolayısıyla bu bölümde yer alan araştırmaların sonuçları tanıtılırken öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri atom modelleri yanlış ya da eksik olarak değerlendirilmemiştir.

Atom modelleri ile ilgili araştırmalar iki temelde gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin atom modellerine ilişkin zihinsel modellerini, diğeri ise atom modeli ile ilişkili kavramları nasıl algıladıklarını belirlemektir. Zihinsel modellere yoğunlaşan araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenciler çoğunlukla gezegenlerin Güneş'in etrafında dönmesi gibi elektronların da çekirdek etrafında dönmekte olduğunu düşünmektedir. Nitekim, Tsaparlis ve Papaphotis (2002) 12. sınıf ortaöğretim Yunanlı öğrencilerin, Nakiboğlu ve Benlikaya (2001) ise, 11. sınıf Türk öğrencilerinin atomun çekirdek ve elektron kabuklarından oluşan solar sistem modelini kullandıklarını belirlemiştir.

Araştırmalar solar ya da Güneş sistemine benzeyen atom modelinin ortaöğretim öğrencileri gibi, üniversite öğrencileri arasında da yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Nicoll (2001) üniversitenin çeşitli öğrenim seviyesindeki öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında son sınıf öğrencileri de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin %21'inin elektronlar ile çekirdek arasındaki ilişkiyi açıklarken solar sistem benzetmesini kullandıklarını belirlemiştir. Zoller (1990) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yanılgılarının kökeninde atoma ilişkin karmaşık ve sezgilerle çelişen kuantum modelinin yatmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin atom modeli ile ilintili kavramları nasıl algıladıklarını belirlemeyi hedefleyen araştırmalar öğrencilerin, orbital, elektron kabuğu, yörünge, orbit, hibritleşme kavramlarını tanımlamakta güçlük çektiğini ortaya koymaktadır. Harrison ve Treagust (1996) 48 Avustralyalı ortaöğretim 8. ile 10 sınıf kimya öğrencilerinin atoma ilişkin zihinsel modellerini belirlemek için yüzyüze görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin elektron kabuklarını atomu koruyan bir tabaka olarak hayal ettiğini ve elektron bulutlarını elektronların gömülü olarak içinde bulunduğu yapılar olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Tıpkı elektron kabuğu ve elektron bulutu kavramlarında olduğu üzere, öğrenciler orbital kavramına ilişkin bilimsel fikre alternatif düşünce biçimleri geliştirmiştir. Nakiboğlu ve Benlikaya (2001) orbital kavramının 4 farklı şekilde tanımlandığını ortaya koymuştur. Bunlar enerji seviyesi, elektron kabuğu, yörünge ve orbittir. Orbitale ilişkin benzer tanımlama biçimleri diğer araştırmacılar tarafından da belirlenmiştir. Nitekim, Cervellati ve Perugini (1981) üniversite 1. sınıf İtalyan öğrencileri arasında orbitalin enerji seviyesi olduğunu düşünenler olduğunu belirlerken, Nicoll (2001)

yaptığı görüşmeler sırasında üniversite öğrencilerinin orbital ve kabuk kavramlarını eş anlamlı olarak kullandıklarını belirlemiştir. Üniversite öğrencilerinin kuantum kimyası dersinin final sınavını inceleyen Tsaparlis (1997) ise, öğrencilerin atomik ve moleküler orbital kavramının tanımını yapmakta ve çok elektronlu atomların orbital modellerini çizmekte güçlük çektiklerini belirlemiştir.

Araştırmalar öğrencilerin hibritleşme kavramını anlamakta da güçlük çektiğini ortaya koymaktadır. Nakiboğlu (2003) araştırmasında kimya öğretmen adaylarının (n= 167) neredeyse yarıya yakın bir bölümünün hibritleşme ile çoklu bağ oluşumu arasındaki ilişkiyi anlamadığını, söz konusu ilişkiyi anlayanların %27'sinin sigma (σ) ve pi (π) bağlarını kovalent bağ olarak sınıflandırabildiğini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının %56'sı sigma ve pi bağlarının kovalent bağdan farklı tür bir bağ olduğunu dile getirmiş, %10'u bu bağların moleküller arası bağ olduğunu savunmuş ve %26'sı hibritleşme ile iyonik bağ arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bazı araştırmalar öğrencilerin hibritleşmeyi kavrayamamasının nedenine yoğunlaşmıştır. Bu alanda araştırma yapan Robinson (1998) oktet kuralının öğrencilerin hibritleşme kavramını algılamalarında önemli bir engel olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim, araştırmacı öğrencilerin oktet kavramını bir taneciğin kararlı olup olmadığına karar vermek üzere kullanmak yerine, kimyasal bağ ve kimyasal reaksiyonun neden ve nasıl oluştuğunu açıklamak üzere işlevinin çok ötesinde kullandıklarını dile getirmektedir. Örneğin bazı öğrencilere göre, atomların bağ oluşturmasının nedeni oktet kuralına uymaktır (Robinson, 1998, s. 1075). Benzer şekilde, Taber (1995) de oktet kuralının genişletilmiş kullanımının kimya öğrencilerinin orbital ve hibritleşme kavramlarını öğrenmesinin önünde engel oluşturduğunu vurgulamakta, öğretmenlerin kuralın kullanım sınırlarının öğretim sırasında belirginleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

2. Kimyasal bağa ilişkin zihinsel modeller

Atomların bağ yapma nedeni fen bilimcilerinin cevap aradığı ve çeşitli bilimsel modeller geliştirdiği bir konudur. Bu çerçevede bilim insanlarının ortaya attığı ilk ve en temel model oktet kuralı ve atomların bağ yapma nedeninin kararlılığa erişmesidir. Bu modeli atomların minimum enerji seviyesine ulaşması temelindeki bilimsel model izlemiştir. Benzer bir sıra pek çok ülkenin kimya öğretim programında da izlenmektedir. Bu özellikle de bilimin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için gerekli görülmektedir (Duschl, 1994; Lederman, 1992; Matthews, 1998; AAAS, 1993; NRC, 1996; NSTA, 1992). Tıpkı periyodik cetvel ve atom modelleri gibi burada da bilimsel bilginin gelişimi ve sürekliliği söz konusudur. Bu çerçevede öğrencilerden de beklenilen her bir modelin nerelerde geçerli, nerelerde ise yetersiz kaldığının farkına varmasıdır (Dagher, 1994; Duit, 1991; Glynn, 1991). Böylece öğrenci her bir modelin kullanım alanlarını belirleyebilir ve en son modeli daha iyi kavrayabilir. Örnek olarak, oktet kuralı atomların kararlığını açıklayabilse de, bağların kuvvetini ve neden oluştuğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Öğrenciler bilimsel modelleri öğrenirken mevcut düşünce biçimlerinden veya daha önce geliştirmiş oldukları zihinsel modellerden yola çıkarlar. Bu modeller bazen bilimsel modellerle örtüşürken bazen bilimsel modellerin sadece belirli özelliklerini taşıyan daha yetersiz zihinsel modeller olabilmektedir (Kozma, Russell, Jones, Marx & Davis, 1996; Williamson & Abraham, 1995). Bu durum iki nedenden kaynaklanmaktadır. Bunlardan bi-

rincisi, öğrencilerin mevcut zihinsel modellerini değiştirmek ya da geliştirmek yerine, yeni öğrendiklerini mevcut zihinsel modelleri içine yerleştirmeye çalışmasıdır. "Melez" ya da "sentetik" zihinsel modeller olarak adlandırılan bu kişisel yaratılar, pek çok araştırmanın sonuçları ile ortaya konulmuştur (Vosnidou, 1994; Greca & Moreira, 2002; Vosniadou & Brewer; 1992). Nitekim, Nicoll (2001) farklı öğrenim seviyesindeki üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında bazı öğrencilerin öğretim sırasında öğrendikleri kuantum mekaniğine dayalı atom modelini daha önceden öğrendikleri Bohr atom modeli ile ilişkilendirmeye çalıştığını belirlemiştir.

İkinci neden ise, öğrencilerin öğretim sırasında gösterilen modellere kıyasla daha basit zihinsel modeller geliştirdikleri ya da daha basit bilimsel modelleri kullanmayı tercih ettikleri durumlardır. Nitekim, araştırmalar öğrencilerin kimyasal bağın oluşumunu açıklarken molekül orbital teoriyi kullanmak yerine, oktet kuralı ve kararlılık modelini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Taber (1998) kimyasal bağ konusuna ilişkin öğrencilerde mevcut yanılgıların kavramsal bir çatı oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yaşları 16 ile 18 arasında değişim gösteren 15 ortaöğretim İngiliz öğrencisi ile yüzyüze görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğrencilerden hidrojen ve oksijen atomları arasındaki reaksiyonun nedenini açıklamalarını istemiştir. Öğrenciler her iki atomun da oktetlerini tamamlamaları için elektrona ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Benzer cevaplar karbonun oksijen ile yanma reaksiyonu için de verilmiştir. Kısacası, öğrenciler kimyasal reaksiyonun ve kimyasal bağ oluşumunun nedenini atomların kararlı olma istemine ve oktet kuralına dayandırmıştır.

Öğretim sırasında teorik ve oktet kuralından daha karmaşık modellerle karşılaşan ortaöğretim son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin durumu da yukarıda anılan öğrencilerden farklı değildir. Avustralyalı ve Yeni Zelandalı ortaöğretim, üniversite lisans ve lisans üstü öğrencilerle kimyasal bağ ile ilgili yapılan mülakatlarda Coll ve Taylor (2002) öğrencilerden $CHCl_3$ molekülünün nasıl oluştuğunu ve iyot atomları arasındaki bağın ne tür bir bağ olduğunu açıklamalarını istemiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı bağ oluşumunu ve sayısını oktet kuralına dayandırmıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversite lisans ve lisansüstü öğrencileri arasında oktet kuralı ile moleküler orbital teoriden oluşan melez zihinsel bir model kullananlar söz konusudur.

Zihinsel modellerinin oluşum sürecindeki etken ne olursa olsun tüm araştırmaların hemfikir olduğu nokta, öğrencilerinin kimyasal bağ ve reaksiyon oluşumunun nedenini oktet kuralına dayanan zihinsel modellerle açıkladıklarıdır (Harrison ve Treagust, 1996; Pereira ve Pestana, 1991; Taber 2001; Coll ve Treagust, 2001). Bu çerçevede, Coll ve Taylor (2002) kimyasal bağlara ilişkin teorik ve karmaşık modelleri ortaöğretimde değil üniversite seviyesinde öğretilmesi gerektiğini önerirken, Taber (1998) oktet kuralının yetersizliğine dikkat çekmekte ve bu modelin özellikle kimyasal reaksiyonları ve kimyasal bağları açıklamak üzere kullanımına sınırlılık konulması gerektiğini savunmaktadır. Oktet kuralının kimyasal bağları açıklamak üzere kullanımının öğrencilerde kavram yanılgısı oluşturduğunu vurgulayan araştırmacı (Taber; 1998) öğrencilerin bağları 'gerçek bağlar' ve 'sadece kuvvetler' olmak üzere iki kategoriye ayırmalarının ardındaki nedenin öğrencilerin oktet kuralına olan bağımlılıkları olduğunu dile getirmektedir.

3. Molekül şekli

Kimya dersleri kapsamında öğrencilerden bağ açısı ve molekül şeklinin molekülde bulunan hem bağ yapmamış hem de bağ yapmış elektron çiftinin itmesi sonucu oluştuğunun bilinmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle, molekül şeklinin doğru belirlenebilmesi için, valans kabuğu elektron çifti itme teorisinin kavranmış olması gerekir. Araştırma bulguları öğrencilerin söz konusu teori hakkında bilgi sahibi olduğunu ancak uygulama düzeyinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin sadece %13'ünün, 12. sınıf öğrencilerinin ise %38'inin NB_3 molekülünün şeklini doğru tahmin ettiğini belirlemiştir. Benzer şekilde, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinden su ve amonyak moleküllerinin şekillerini çizmelerini isteyen Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas (2001), öğrencilerin sadece 1/4'ünün (%22) molekül şekillerini doğru olarak çizebildiğini belirlemiştir. Çoğunlukla yapılan hata bağ yapmamış elektron çiftlerinin dikkate alınmadan su molekülünün çizgisel, amonyak molekülünün ise üçgen düzlem şeklinde çizilmesi olmuştur. Molekül şekillerini doğru olarak çizen öğrencilerin bir bölümü ise çizdiği şekli açıklarken nedenlerinde hata yapmıştır. Örnek olarak suyu açısal gösteren öğrenciler bağ açısının nedeninin H atomlarının birbirini itmesi ya da O atomunun H atomlarını itmesi şeklinde açıklamıştır.

Ortaöğretim öğrencileri gibi kimya öğretmen adayları da, molekül şeklini belirlemekte güçlük yaşamaktadır. Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003) araştırmasında aday öğretmenlerin valens kabuğu elektron çifti itme teorisini bilgi düzeyindeki sorulara doğru yanıt verdiğini ancak uygulama sorularını çoğunluğun yanlış yanıtladığını belirlemiştir. Tüm bu araştırma bulgularının ışığında, molekül şekline yönelik güçlüğün valans kabuğu elektron çifti itmesi teorisinin kavranamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Molekül şekli, moleküldeki bağ yapmış ve yapmamış elektron çiftinin itmesi sonucu oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, molekül şekli bu iki etkenin bir sonucudur. Ancak araştırmalar gerek ortaöğretim gerekse üniversite öğrencilerinin molekül şeklinin nedenine ilişkin çeşitli yanılgılar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, bağ polarlığının molekül şeklini belirlediği düşüncesidir. Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin %14.5'unun ve 12. sınıf öğrencilerinin %32'sinin $COCl_2$ molekülünün şekline karar verirken çift bağın (C=O) polarlığını düşündüklerini belirlemiştir. Bağ polarlığının molekül şeklini belirlediği yönündeki yanılgı Peterson ve Treagust (1989) tarafından da belirlenmiştir. Bu düşüncedeki öğrencilere göre, NBr_3 molekülünün şekli N-Br bağlarının polaritesi tarafından belirlenmektedir. Benzer yanılgı $COCl_2$'nin şekliyle ilgili olan test maddesinde bir kez daha ortaya çıkmıştır. Aynı soruları kullanan Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003), öğretmen adaylarının 1/4'ünün atomların elektronegatiflik farkının molekül şeklinin oluşumunda rol oynadığını düşündüklerini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yarıdan fazlası $COCl_2$ molekülünün geometrik şeklini molekülde bulunan çift bağın belirlediğini düşünmüştür.

Öğrencilerde yaygın olan ikinci yanılgı ise, bağ yapmamış elektronların molekül şeklini belirlediği düşünce biçimidir. Bu düşünceye sahip öğrenciler, sadece serbest elektron çiftinin molekül şeklini belirlediğini, bağ yapan elektronların molekül şekli üzerine bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Peterson, Treagust ve Garnett

(1989) bu yanılgının ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin %22'si tarafından dile getirildiğini belirlemiştir. Bu öğrencilere göre, SCl_2 molekülünün 'V' şekli bağ yapmayan elektron çiftleri arasındaki itmeden kaynaklanmaktadır. Araştırmalar ortaöğretim öğrencilerinin sahip olduğu bu yanılgının üniversite öğrencileri arasında da yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Birk ve Kurtz (1999) üniversiteden mezun öğrencilerin %27'sinin molekül şeklinin bağ yapmamış elektronların birbirlerini itmesi sonucu oluştuğu görüşünde birleştiklerini belirlemiştir. Benzer yanılgıların üniversite öğrencilerindeki varlığı diğer araştırmacılar (Nicoll, 2001; Yılmaz & Morgil, 2001) tarafından da belirlenmiştir.

Sadece bağ elektronlarının molekül şeklini belirlediği düşünce biçimi bu konudaki üçüncü kavram yanılgısını oluşturmaktadır. Bu düşünceye göre, serbest elektron çiftinin molekül şekli üzerine bir etkisi yoktur. Peterson ve Treagust (1989) araştırmasında bu yanılgının ortaöğretim öğrencilerinin _'ü tarafından dile getirildiğini belirlemiştir. Aynı yanılgının üstelik de benzer oranlarda Türk ortaöğretim öğrencilerinde de olduğunu belirleyen Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003), öğrencilerin SCl_2 molekülünü çizgisel, amonyak molekülünü ise üçgen düzlem şeklinde hayal ettiğini ortaya koymuştur.

Molekül şeklinin oluşumuna ilişkin dördüncü yanılgı, bağlar arasındaki itmenin molekül şeklini belirlediğidir. Nitekim Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin neredeyse yarısının (%46) ve 12. sınıf öğrencilerinin _'ünün bu düşünceye sahip olduğunu belirlemiştir. Bu öğrencilere göre, SCl_2 molekülündeki S-Cl bağları birbirini itmiş ve molekül doğrusal bir şekle sahip olmuştur. Benzer yanılgı kimya öğretmen adaylarında da belirlenmiştir (Canpolat, Pınarbaşı & Sözbilir, 2003).

Son olarak bazı öğrenciler, molekül şeklinin merkez atoma bağlı atom sayısı tarafından belirlendiğini düşünmektedir. Örneğin, Furió ve Calatayud (1996) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin %22'sinin elektron çifti dizilişini molekül şekli ile karıştırdıklarını belirlemiştir. Öğrenciler amonyak (NH_3) ve metan (CH_4) moleküllerinin şeklinin tedrahedral olması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumun ardındaki neden ise, her iki molekülde de merkez atoma bağlı dört çift elektron grubu bulunmasıdır.

4. Molekül polarlığı

Bir molekülün polar olup olmamasını, o moleküldeki bağların polarlığı ve molekül şekli belirlemektedir. Bu çerçevede, öğrencilerden söz konusu bu iki etmeni molekülün polarlığına karar vermek üzere kullanabilmeleri beklenmektedir. Ancak araştırma sonuçları bu beklentinin gerçekleşmediğini ortaya koyar niteliktedir. Gerek ortaöğretim gerekse üniversite öğrencileri molekül polarlığı konusunda çeşitli kavrama güçlükleri yaşamaktadır. Bunların başında ve belki de her şeyin temelinde yatan polarlık kavramıdır. Bazı öğrenciler tek bir atomun polarlığından söz edebilmektedir. Nicoll (2001) yaptığı bireysel görüşmeler sırasında, atomların kendine özgü polaritesi olduğunu ve zıt polariteye sahip atomların birbirini ittiğini dile getiren üniversite son sınıf öğrencileri bulunduğunu belirlemiştir. Yine, Özmen, Karamustafaoğlu, Sevim ve Ayas (2002) kimya öğretmen adayları arasında tek bir atomun polarlığından söz eden ve bir atomun polar olabilmesi için ortaklanmamış elektron çiftinin olması gerektiğini dile getirenlerin varlığına dikkat çekmektedir. Bunlardan başka polar ve

apolar kavramlarını karıştıran öğrenciler de söz konusudur. Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas (2001) lise son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada bazı öğrencilerin iki kavramı birbiri yerine kullandığını belirlemiştir.

Araştırmaların ortaya koyduğu diğer bir güçlük ise, molekül polarlığının belirlenmesine yöneliktir. Peterson, Treagust ve Garnett (1989) OF_2 molekülündeki polarlığı 11. sınıf öğrencilerin sadece %28'inin, 12. sınıf öğrencilerinin ise %42'sinin doğru bir biçimde belirleyebildiğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas (2001), CO_2, CH_4 ve HF moleküllerinin polarlığını doğru olarak belirleyen lise son sınıf öğrencilerinin oranının çok düşük olduğunu (%14) vurgulamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaşamakta olduğu bu güçlüğün üniversite öğrencileri için de geçerli olduğunu ortaya koyan Nicoll (2001) ise, anorganik, organik ve fizikokimya derslerini görmüş olan öğrencilerin %25'inin su molekülünün polaritesinin nereden kaynaklandığını molekül üzerinde gösteremediklerini ve polarlığı açıklarken elektronegatiflik kavramına değinmediklerini dile getirmektedir.

Mevcut kimya alan bilgisine göre, molekül polarlığını belirleyen iki etken bulunmaktadır. Bunlar bağ polarlığı ile molekülün şeklidir. Araştırma bulguları öğrencilerin bir molekülün polar olup olmadığına karar verirken molekülün şeklini ihmal ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler çoğunlukla bağ polarlığı olan moleküllerin polar olacağını düşünmektedir. Nitekim, Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim öğrencilerinin molekül polarlığını belirlerken sadece bağ polarlığını dikkate aldıklarını, molekül şeklinin molekül polarlığı üzerindeki etkisini düşünmediklerini belirlemiştir. Benzer yanılgının öğrencilerdeki varlığı Birk ve Kurtz (1999) tarafından da belirlenmiştir. Araştırmada tek dönem kimya dersi görmüş ortaöğretim öğrencilerinin %16'sının ve iki dönem kimya dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin ise %14'ünün polar kovalent bağ içeren molekülün polar olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Bağ polarlığının molekül polarlığını belirleyen tek etmen olduğu yanılgısı üniversite öğrencileri ile öğretmen adayları arasında da yaygındır. Yılmaz ve Morgil (2001) üniversite öğrencilerinden molekül şekilleri verilen SO_2, CF_2Cl_2 bileşiklerinin polar olup olmadıklarını belirlemelerini istemiştir. Bulgular öğrencilerin molekülün polarlığına karar verirken molekül şekillerini kullanmadıklarını ve SO_2 molekülünü apolar, CF_2Cl_2 molekülünü de polar olarak belirlediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmen adayları da bağ polarlığından hareket ile molekül polarlığına karar vermektedir. Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003) araştırma bulgularında, kimya öğretmen adaylarının O ve F atomlarının elektronegatiflik değerlerinin birbirine yakın olması nedeni ile OF_2 molekülünün apolar (%23), C ve F atomlarının elektronegativite değerlerinin arasında büyük farklılık olması nedeni ile CF_4 molekülünün ise polar (%38) olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Kimya aday öğretmenlerindeki bu yanılgının fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarında da bulunduğunu ortaya koyan Can ve Harmandar (2004), aday öğretmenlerin $CHCl_3$ ve CH_4 moleküllerinin polarlığını belirlerken "atomların elektronegatiflikleri aynı ise molekül apolardır" ve "polar bağ içeren molekül polardır" şeklindeki düşünce biçimlerini temel aldıklarını belirlemiştir.

Araştırma bulguları ile açığa çıkan ikinci kavram yanılgısı, molekül polarlığının bağ yapmayan elektronların neden olduğu düşünce biçimidir. Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin 1/3'ünün (%32) söz konusu yanılgıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer yanılgının öğretmen adaylarındaki varlığına dikkat çeken Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir (2003), araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yarıdan fazlasının (ikinci sınıflarda %56, üçüncü sınıflarda %59 ve dördüncü sınıflarda ise %68) merkezi atom üzerinde bulunan bağ yapmamış elektronların dipol oluşturduğu ve molekülün polar olmasına neden olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Öğrencilerin molekül polarlığı konusundaki yanılgıları yukarıda anılanlarla sınırlı değildir. Nitekim, bir molekülün polar olabilmesi için, farklı atomlardan oluşması, çift bağ içermesi (Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas, 2001) veya metalin ametale bağlanmış olması (Özmen, Karamustafaoğlu, Sevim ve Ayas, 2002) gerektiğini düşünen öğrenciler bulunmaktadır.

5. Moleküller Arası Bağlar

Moleküller arası kimyasal bağlar, maddenin gözlenebilir davranışını ve fiziksel özelliklerini açıklayıcı kavramsal bir araçtır. Bu çerçevede, öğrencilerin moleküller arası kimyasal bağları molekül içi bağlardan ayırt edebilmesi ve maddenin fiziksel özelliklerini açıklamak üzere kullanabilmesi beklenir. Ancak araştırmalar öğrencilerin moleküller arası bağları kavramakta güçlük çektiklerini ve çeşitli kavram yanılgıları sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Moleküller arası kimyasal bağların öğrenilmesinde yaşanan en temel güçlük, molekül içi ve moleküller arası bağların birbirine karıştırılmasıdır. Can ve Harmandar (2004) araştırması sırasında aday öğretmenlerin H ile Cl atomları arasındaki bağı H bağı olarak isimlendirdiğini belirlemiştir. Bu konuda yaşanan ikinci güçlük ise, öğrencilerin moleküller arası bağları bilimsel açıdan kabul edilebilir biçimde tanımlayamamalarıdır. Öğrenciler, moleküller arası bağları molekül içi kuvvetler alarak tanımlamakta ve bunların kovalent bileşiklerin içinde bulunduğunu düşünmektedir. Nitekim Peterson ve Treagust (1989) ortaöğretim öğrencilerinin üçte birinin (%25) moleküller arası bağları kovalent yapı içerisinde (molekül içinde) hayat ettiğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin yarıya yakın bir bölümünün (%48) ve 12. sınıf öğrencilerinin 1/3'ünün (%33) moleküller arası bağları kovalent bileşiklerde bulunan kuvvetler olarak tanımladığını belirlemiştir.

Araştırmalar öğrencilerin moleküller arası bağlara ilişkin üç farklı kavram yanılgısı sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, moleküller arası bağların kimyasal bağ olmadığı, sadece kuvvet/etkileşim olduğu düşünce biçimidir. Nitekim, ortaöğretim son sınıf öğrencileri (16-18 yaş grubu) ile yaptığı görüşmelerde Taber (1998) öğrencilerin moleküller arası bağların kimyasal bağ olmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Bu düşünceye sahip öğrenciler kimyasal bağları iyonik ve kovalent olmak üzere ikiye ayırmış ve kimyasal bağların hepsini bu iki bağdan birisine dahil etme çabasına girmiştir. Öyle ki, görüşmeler sırasında bazı öğrenciler metallerin kovalent ya da iyonik bağlardan birisini içermesi gerektiğinde ısrarcı davranmıştır. Taber (1998) görüşmeler sırasında moleküller arası kimyasal bağları hatırlattığında öğrenciler bu bağların gerçek kimyasal bağlar olmadığını sadece zayıf kuvvetler olduğunu dile getirmiştir.

Moleküller arası bağların kimyasal bağ olmadığına yönelik yanılgı Barker (1995) tarafından da belirlenmiştir. Araştırmacı hidrojen bağlarının kimyasal bağ olmadığı yanılgısına sahip öğrencilerin sayısının, kimya öğretimi ile arttığını belirlemiştir. Öğretim sırasında, moleküller arası bağların sadece etkileşim olduğu fikrinin vurgulanması öğrencilerde bunların kimyasal bağ olmadığı düşüncesini kuvvetlendirmiş görünmektedir. Öte yandan, moleküller arası bağların kovalent bağlar kadar kuvvetli olduğunu düşünen öğrenciler de söz konusudur. Nitekim, Peterson ve Treagust (1989) kimya öğrencilerinin 1/3'ünün (%33) güçleri açısından kovalent bağlar ile moleküller arası bağların benzer olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Bu öğrenciler yanıtlarında kovalent moleküller arasında güçlü moleküller arası bağlar bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer bir deyişle bu öğrencilere göre, moleküller arası bağların kuvvetli olmasının nedeni, kovalent moleküller arasında olmasıdır.

Moleküller arası bağlara ilişkin üçüncü yanılgı hidrojen bağına yöneliktir. Bu alandaki ilk araştırmalar Barker (1995) ve Taber (1993) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin H bağlarının yeri ve kuvveti hakkında fikir yürütmekte güçlük çektiklerini belirlemiştir. Barker (1995) ortaöğretim öğrencilerinin sudaki H bağlarını belirlemekte zorlandığını ortaya koymuştur. Taber (1993) ise, Annie takma ismini verdiği öğrencisinden su, iyot ve sodyum klorür bileşiklerindeki kimyasal bağları belirlemesini istemiştir. Annie sudaki H bağlarının sodyum klorür bileşiğinde de bulunduğunu dile getirmiştir.

Araştırmalar öğrencilerin hidrojen bağlarına ilişkin bazı yanlış genellemelerde bulunduğunu da ortaya koymaktadır. Bunun en güzel örneği, İsrailli öğrencilerin ulusal genel başarı sınavında vermiş oldukları yanıtları inceleyen Levy Nahum, Hofstein, Mamlok-Naaman ve Bar-Dov (2004)'un araştırmasıdır. Araştırmacılar, öğrencilerin "H bağı içeren moleküllerin sıvı olduğunu", "bir maddenin suda çözünebilmesi için H bağı içermesi gerektiği" ve "suda H bağı ile çözünen maddelerin sıvı olduğunu" düşündüklerini belirlemiştir.

6. Fiziksel/kimyasal değişim ve kimyasal bağlar arasındaki ilişki

Madde ve maddedeki değişimi inceleyen bilim dalı olarak tanımlanan kimya dersinin, öğrencilere çevrelerinde gözlemledikleri olayları maddenin yapı taşlarını bir arada tutan kimyasal bağlardaki değişim ile açıklama becerisi kazandırması beklenir. Diğer bir deyişle öğrenciler, kimyasal bağları maddenin geçirdiği değişime karar vermek ve açıklamak üzere kavramsal bir model olarak kullanabilmelidir. Ancak çeşitli öğrenim seviyesindeki öğrencilerle yapılan araştırmalar öğrencilerin söz konusu beceriyi kazanmakta güçlük yaşadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu güçlüğe çeşitli kavram yanılgıları eşlik etmektedir. Bu yanılgılardan ilki, maddenin fiziksel özelliklerinin molekül içi bağlar ile açıklanmasıdır. Öğrenciler erime ve kaynama noktası gibi özelliklerden molekül içi bağları sorumlu tutabilmektedir. Nitekim Peterson, Treagust ve Garnett (1989) ortaöğretim öğrencilerine H_2O ve H_2S bileşiklerinin oda sıcaklığında neden farklı fiziksel hallerde bulunduğunu, sırasıyla ilkinin sıvı iken diğerinin neden gaz olduğunu sormuştur. Öğrencilerin büyük bir bölümü fiziksel özellikler ile moleküller arası bağlar arasında ilişki kuramamıştır. Bu öğrenciler arasında bileşiklerin fiziksel hallerindeki farklılığı kovalent bağlar ile açıklayanlar bulunmaktadır.

Tan ve Treagust (1999) aynı soruyu Singapurlu ortaöğretim 4. sınıf öğrencilerine sormuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (%82) moleküller arası bağlar seçeneğini işa-

retleyerek sorunun ilk bölümüne doğru yanıt vermiştir. Öte yandan doğru yanıt veren bu öğrencilerin 1/3'ü doğru nedeni seçebilmiş, geri kalan öğrenciler farklılığı kovalent bağların kuvveti ile açıklamıştır. Öğrencilerin fiziksel özelliklerin belirleyicisi olarak hem moleküller arası bağları hem de kovalent bağları neden göstermesinin nedeni diğer bir soru ile açığa kavuşturmuştur. Bu sorunun analizine göre, öğrencilerin _'ü moleküller arasında kovalent bağ bulunduğunu düşünmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin maddenin fiziksel özellikleri ve hal değişimlerinden kovalent bağları sorumlu tutması pek de şaşırtıcı değildir. Benzer soruyu üniversite birinci sınıf kimya öğrencilerine soran Peterson (1993), öğrencilerin sadece %36'sının silikon karbürün yüksek erime noktasının nedeni olarak kuvvetli moleküller arası bağları söyleyebildiğini, geri kalanların bu durumdan molekül içi bağları sorumlu tuttuğunu belirlemiştir.

Araştırmaların ortaya koyduğu ikinci yanılgı erime ve buharlaşma gibi hal değişimleri sırasında molekül içi bağların kopacağı düşüncesidir. Peterson & Treagust (1989) ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin % 49'unun 12. sınıf öğrencilerinin ise % 17'sinin hal değişimi sırasında kovalent bağların kopacağını düşündüklerini belirlemiştir. Benzer yanılgının öğrencilerdeki varlığı diğer araştırmacılar (Peterson, Treagust & Garnett, 1989; Taber, 1993; Barker, 1995) tarafından da belirlenmiştir. Örneğin, Barker (1995) öğrencilerden iyonik bağlı $MgCl_2$ ve kovalent bağlı $TiCl_4$ bileşiklerinden oluşan bir karışımın yüksek ısıya maruz bırakıldığında karışımdan çıkan buharın neden sadece $TiCl_4$ olduğunu açıklamalarını istemiştir. Araştırma bulgularına göre ileri seviye kimya dersi görmüş olmalarına karşın, ortaöğretim öğrencilerinin (16 yaş grubu) sadece %16'sı soruyu doğru yanıtlamıştır. Geri kalan öğrenciler çeşitli yanılgılara dağılım göstermiştir. Bazı öğrenciler kovalent bağların iyonik bağlardan daha zayıf olduğunu düşünürken (%31), bazıları kovalent bağlı bileşiklerin daha düşük kaynama noktasına sahip olduğunu ifade etmiştir (%14). Geri kalanlar (%15) ise, ısının iyonik bağları kıramayacağı yanıtında birleşmiştir. Hangi düşünceden yola çıkarsa çıksın, bu öğrenciler buharlaşma sırasında molekül içi bağların kırılacağını düşünmektedir. Aynı soruyu 36 farklı okuldan seçtikleri ortaöğretim öğrencilerine soran Barker ve Millar (2000), öğrencilerin yarıdan fazlasının (%55) buharda neden sadece $TiCl_4$ bulunduğunu açıklayabilmek için iki bileşiğin yapısında bulunan molekül içi bağları (iyonik ve kovalent bağ) kuvvetleri açısından karşılaştırdığını ve kovalent bağların iyonik bağlardan daha zayıf olduğu için daha kolay kırılacağını düşündüklerini belirlemiştir.

Öğrencilerin fiziksel değişim ile kimyasal bağlar arasındaki ilişkiyi kuramadıklarını gösteren diğer çalışmalar Çökelez (2004) ve Mirzalar Kabapınar ve Adik (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı öğrenim seviyesindeki (10-12. sınıflar) 930 ortaöğretim Fransız öğrencisi ile çalışan Çökelez (2004), öğrencilerden 4'lü Likert tipi ankette yer alan fiziksel ve kimyasal değişim olaylarının kimyasal bağlarla olan ilişkisine ilişkin ifadelere katılım oranlarını belirtmelerini istemiştir. Araştırma bulgularına göre, konu ile ilgili öğretimi aldıkları halde öğrencilerin %42'si hal değişimi sırasında molekül içi bağların kırıldığını düşünmüştür. Mirzalar Kabapınar ve Adik (2005) neredeyse aynı oranlardaki öğrencilerin maddedeki fiziksel değişimi kimyasal bağlardaki değişim ile doğru olarak ilişkilendiremediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar ortaöğretim 11. sınıf sayısal bölümü öğrencilerinden (n= 293) soruda adı geçen fiziksel değişimleri maddenin kimyasal bağlarındaki değişim ile açıklamalarını istemiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin yarıya yakın bir bölümü (%42) sapı kopan po-

şetteki hiçbir kimyasal bağın kırılmayacağını düşünürken, bazı öğrenciler hem molekül içi hem de moleküller arası bağların kırılacağını dile getirmiştir.

Levy Nahum, Hofstein, Mamlok-Naaman ve Bar-Dov (2004) öğrencilerin fiziksel özellik ve kimyasal bağ ilişkisi konusunda bazı yanlış genellemelerde de bulunduğunu belirlemiştir. İsrail'de yapılmakta olan genel başarı sınavının sonuçlarını inceleyen araştırmacılar, öğrencilerin "büyük moleküllerin kaynama noktasının yüksek olduğunu" (2003 sınavı), "moleküler bileşiklerin gaz olduğunu" (2002 sınavı) ve "HF'ün kaynama noktasının NH_3'ten daha yüksek olmasının HF'de daha fazla H bağı olmasından kaynaklandığını" düşündüklerini belirlemiştir.

7. Termodinamik özellikler ve kimyasal bağlar

Kimyasal reaksiyonların gerçekleşmesi için gereken enerji bağ kırılmasından değil, bağ oluşumundan sağlanır. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin kimyasal bağların termodinamik özelliklerini kavramakta güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun en açık kanıtı ise öğrencilerin bağ oluşumunun değil, bağ kırılmasının enerji verdiğini düşünmeleridir. Ross (1993) öğrencilerin kimyasal bağları enerji deposu şeklinde hayal ettiklerini ve bu bağlar kırıldığında enerji açığa çıkacağını düşündüklerini belirlemiştir. Araştırmacıya göre bu yanılgının altındaki neden, öğrencilerin yakıtın enerji deposu olduğunu düşünmesidir. Yanma olayına ilişkin bu basit düşünce biçiminin 14-15 yaş grubu öğrencilerde mevcut olduğu Andersson & Renström (1981) ve Baujaoude (1991) tarafından da belirlenmiştir.

Sözü edilen yanılgının kalıcılığını araştırmak üzere, Barker (1995) kimya öğrencilerine metan yandığında çıkan enerjinin nereden geldiğini sormuştur. Öğretim öncesinde öğrencilerin (16 yaş) sadece %16'sı bu enerjinin bağ oluşumundan geldiğini söylebilmiş, geri kalan öğrenciler enerjinin metanda depolanmış olduğunu (%13), metanın yanmasından çıktığını (%14) ve alevden kaynaklandığını (%7) dile getirmiştir. Dersin bitiminde (15 ay sonunda) öğrencilerin sadece yarısı enerjinin bağ oluşumundan geldiği doğru yanıtını verebilmiştir. Bu durumun yanısıra, öğretim sonunda enerjinin metanda saklı olduğu (%19) yanılgısında artış olmuştur. Benzer yanılgı Schollum (1981) tarafından da belirlenmiştir.

Bağların enerjik özellikleri konusunda araştırmalar yapan Boo (1998), öğrencilerden bakır ile oksijen arasında gerçekleşen reaksiyonun endotermik mi yoksa ekzotermik mi olduğunu açıklamalarını istemiştir. Araştırma bulguları görüşme yapılan 48 öğrencinin 23'ünün (%48) bağ oluşumunun enerji gerektirdiğini, bağ kırılmasının ise dışarıya enerji vereceğini düşündüklerini görtermiştir. Araştırmacıya göre, kimyasal bağlar kırıldığında enerji açığa çıkar yanılgısı, öğrencilerin 'bir şeyin gerçekleşmesi için enerji gerekir, iki atomun bağ oluşturması için de enerji gerekir, bağ kırılınca da verilen enerji aynen açığa çıkar' şeklindeki genellemeden kaynaklanmaktadır.

Kimyasal bağların enerji deposu olduğu düşünce biçimi pek çok araştırmanın bulgularında yer almıştır (Barker & Millar, 2000; Boo & Watson, 2001). Ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırmada Barker ve Millar (2000), söz konusu yanılgının öğretim sonunda öğrencilerin %27'sinde varlığını sürdürmeye devam ettiğini belirlemiştir. Araştırmacılar kimyasal bağların enerji deposu olduğuna ilişkin kavram yanılgısının değişiminin ne denli zor olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim bulgulara göre, söz konusu yanılgı ile öğretim arasında kalan bazı öğrenciler çözümü bağ kırılmasının hem ekzotermik hem de endotermik olduğu şeklinde yeni bir düşünce biçimi geliştirmiştir

(s.1178). Boo ve Watson (2001) Mg metalinin seyreltik HCl asite atılmasıyla çözeltinin sıcaklığının artışı hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere ortaöğretim 12. sınıf İngiliz öğrencileriyle yüzyüze görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerden çıkan sonuç, öğrencilerin çok küçük bir bölümünün (%15) çözeltinin sıcaklığındaki artışın nedenini kimyasal bağlardaki değişim ile açıklayabildiğidir. Öğrencilerin büyük bölümü bağ kırılırken enerji açığa çıkacağını, bağ oluşumu içinse enerji vermek gerektiğini düşünmüştür. Geri kalan öğrenciler ise, hem bağ oluşumunun hem de bağ kırılmasının enerji gerektirdiğini düşünmektedir. Bu düşünce biçiminin öğrencilerdeki varlığı diğer araştırmacılar tarafından da belirlenmiştir (Ross, 1993; Ebenezer & Fraser, 2001).

Kimyasal bağların enerji deposu olduğu düşüncesinden hareket etmeyen öğrenciler de söz konusudur. Nitekim, sodyum metalinin suya atılması ile açığa çıkan ısının/enerjinin kaynağı konusunda öğrenci düşünce biçimlerini belirlemek üzere Poztekizli ortaöğretim öğrencileriyle görüşmeler yapan Cachapuz and Martins (1987) öğrencilerin çoğunluğunun "enerjinin sodyumdan suya salındığı" yanıtını verdiğini belirlemiştir. Bulgulara göre, öğrenciler fiziksel ve kimyasal değişim sırasında açığa çıkan enerjinin kimyasal bağların oluşması ya da kırılmasından değil, maddelerden birisinin diğerlerine kıyasla daha önemli bir rol oynamasından kaynaklandığını düşünmektedir.

Sonuç ve öneriler

Yapılan literatür taraması oktet kuralının öğrencilerdeki kavrama güçlüklerinin ve yanılgıların oluşumunda önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar oktet kuralının işlevinin çok ötesinde kullanıldığını, bu durumun da yanılgıların oluşmasına neden olduğunu vurgulamaktadır (Taber, 1995; 1998; Robinson, 1998; Coll ve Taylor, 2002). Öyle ki oktet kuralının baskın kullanımı; bağ oluşumu, sayısı ve kuvveti konusunda yanılgılara neden olabilmektedir. Öğrencilerin kimyasal bağlara ilişkin melez zihinsel modeller geliştirmesinde oktet kuralının rol oynayabildiği de yine araştırmaların ortaya koyduğu bir bulgudur. Tüm bunlara ek olarak, oktet kuralı orbital, kabuk, hibritleşme kavramlarının öğrenilmesine ve molekül orbital teorisinin kullanımına engel oluşturabilmektedir. Bu çerçevede araştırmacılar iki farklı öneri ileri sürmektedir. Bunlardan ilki, öğretildiğinde işlevinin ötesinde kullanımına engel olunamayacağı gerekçesiyle oktet kuralının öğrencilere hiç öğretilmemesi yönündedir (Taber, 1998). Diğer öneri ise, özellikle melez zihinsel modellerin oluşumuna engel olmak amacıyla sadece oktet kuralının öğretilmesi, diğer karmaşık modellerin yüksek öğretim dönemlerine bırakılmasıdır (Coll ve Taylor, 2002). Söz konusu önerilerin uygulama boyutunda ne denli işlevsel olacağının belirlenmesine yönelik araştırmalar bu sorunun çözümüne ışık tutacaktır.

Araştırmalar öğrencilerin, genel olarak kimyasal bağlara özelde ise molekül şekli ve polarlık konusunda çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduğunu ve bunların geleneksel öğretim sonrasında da varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Yine tarama sonuçları, öğrenim seviyesi, yaş ve kültürel farklılık gözetmeksizin öğrencilerde benzer yanılgıların ya da öğrenme güçlüklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu güçlüklerin odaklandığı kavramlardan biri de molekül polarlığıdır. Aslında bu beklendik bir durumdur. Nitekim molekül polarlığı, molekül şekli ve bağ polarlığı gibi birbirinden farklı iki temel kavram üzerine inşa edilmektedir. Aynı durum sözü edilen kavramlar için de geçerlidir. Bağ polarlığının kavranması elektronegatiflik ve polarlık kavramlarının anlaşılmasına bağlılık gösterirken, molekül şekli ise bağ yap-

mış ve yapmamış elektronların varlığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Kısacası molekül şekli, bağ polarlığı, elektronegatiflik, polarlık ve molekül polarlığı birbirleri ile yakın ilişki içinde olan kavramlardır. Doğal olarak kavramlar arasındaki bu ilişki yumağı beraberinde olası sorunları da getirmektedir. Nitekim söz konusu kavramların öğrenilmesindeki herhangi bir aksaklık, ilgili kavramın ilişkide olduğu diğer kavramların öğrenimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu çerçevede gerek kimya öğretmenlerine gerekse fen eğitimcilerine öğretim sırasında yukarıda anılan kavramsal sistemin bir bütün olarak ele almaları ve kavramlar arası ilişkileri sistematik bir biçimde incelemeleri önerilir.

Benzer sistematik bir yaklaşım, kimyasal bağların maddede meydana gelen değişimi tanımlamak ve sınıflamak üzere kavramsal bir model olarak kullanımı konusunda da gereklidir. Ancak böyle bir öğretim ile öğrenciler fiziksel veya kimyasal değişmeyi, maddenin yapı taşlarındaki ve kimyasal bağlarındaki değişme ile açıklama becerisi kazanabilir. Söz konusu beceri, öğrencilerin ayırt etmekte zorlandığı (Gabel, 1996; Johnson, 2002; Johnstone, 1991; Robinson, 2003; Stavridou & Solomonidou, 1989; Tsaparlis, 1997) fiziksel ve kimyasal değişmeye de ışık tutabilir. Bu çerçevede kimyasal bağların öğretim programının temeline yerleştirilen, öğretimin üzerine odaklandığı, maddedeki değişimi açıklayıcı bir model olarak benimsenmesi önerilebilir. Böyle bir anlayış öğrencilerin hem değişim ve kimyasal bağlar ilişkisine kurmalarına hem de maddedeki değişimi ayırt etmelerine yardımcı olabilir.

Bilginin oluşturulması sürecinde oynadığı yönlendirici rol nedeniyle, öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları alternatif fikirlerin belirlenmesi öğretimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir adımdır. Öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerinin belirlenmesinde izlenilecek çeştli yollar bulunmaktadır. Bunların başında alternatif fikirlerin belirlendiği araştırmaların bulguları gelmektedir. Buna ilave olarak, ikincil kaynak görevini üstlenen literatür taramalarından (Özmen, 2004) veya indekslerden (Pfundt & Duit, 2000) yararlanılabilir. Mevcut bulgulardan hareket etmek yerine, öğrencilerin konu ile ilintili öğretim öncesi fikirlerini araştırmacılar tarafından önerilen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak (Kabapınar, 2003; Özmen, 2004; Wandersee, Mintzes & Novak, 1994; White & Gunstone, 1992) kendisi belirleyebilir. Pek çok çalışma sonuçlarında ortaya çıktığı üzere bu çalışmada da, öğrencilerin öğretim öncesi yanılgılarının geleneksel öğretim sonrasında devam ettiği belirlenmiştir. Bunu izleyecek öneri, öğrencilerin öğretim öncesi yanılgılarının giderilmesi için özel stratejilerin kullanıldığı oluşturmacı öğretim yöntemlerinin tasarlanması olacaktır. Bu çerçevede, oktet kuralı ile molekül orbital teorinin birer model olarak kapsama alanlarının ve sınırlılıklarının irdelendiği, bilimin doğası ve modelleme etkinliklerine dayalı öğretim stratejilerinin tasarlanması ve etkililiğinin araştırılması alana önemli katkılar sağlayabilir.

Yapılan literatür taraması ışığında, moleküller arası kimyasal bağların oluşum süreci ve kuvvetleri hakkındaki öğrenci düşünce biçimlerini ve zihinsel modellerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin moleküller arası bağların türleri (iyon-dipol, dipol-dipol ve Van der Waals) ve birbirlerinden olan farklarına ilişkin öğrenci düşünme biçimlerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Yine elektronegatiflik, bağ polarlığı, molekül şekli ve polarlığı kavramlarının öğrencilerdeki gelişimini ve öğrenilmesi sırasında yaşanan sorunların kaynaklarının belirlendiği nitel araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yukarıda anılan alanlardaki araştırmalara gereksinim olduğunu söylemek olasıdır.

Kaynakça

AAAS (American Association for the Advancement of Science) (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York:Ozforld University Press.

Andersson, B. & Renström, L. (1981). *Oxidation of steel-wool.* (Report: Elevperspektiv Number 7). Göteborg: Department of Educational Research, University of Göteborg.

Atasoy, B., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2003). Kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramlar. ***Türk Eğitim Bilimleri Dergisi***, 1 (1), 61-79.

Barker, V. & Millar, R. (2000). Students' reasoning about chemical thermodinamics and chemical bonding: what changes occure during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22 (11), 1171-1200.

Barker, V. (1995). *A longitidunal study of 16-18 year olds' understanding of basic chemical ideas.* Unpublished Doctorate Thesis, Department of Educational Studies, University of York.

Birk, J.P. & Kurtz, M.J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure ve bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, 124-128.

Boo, H. K. & Watson, J. R. (2001). Progression in high school students' (aged 16–18) conceptualizations about chemical reactions in solution. *Science Education* 85: 568–585.

Boo, H. K. (1998). Students' understandings of chemical bonds and the energetic of chemical reactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 3 (5), 569 – 581.

Boujaoude, S. B. (1991). A study of the nature of students' understandings about the concept of burning. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 689-704.

Cachapuz, A. F. & Martins, I. P. (1987). High school students' ideas about energy of chemical reactions. In J. Novak & H. Helm (Eds.), Proceedings of the International Seminar on Misconceptions in Science and Mathematics, Vol. III (60-68).

Can, Ş. & Harmandar, M. (2004). Fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramsal yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8).

Canpolat, N., Pınarbaşı, T. & Sözbilir, M. (2003). Kimya öğretmen adaylarının kovalent bağ ve molekül yapıları ile ilgili kavram yanılgıları. ***Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, 2 (25), 66-72.

Cervellati, R. & Perugini, D. (1981). The understanding of the atomic orbital concept by Italian high school students. *Journal of Chemical Education, 58*, 568-569.

Coll, R.K. & Taylor, N. (2002). Mental models in chemistry: senior chemistry students' mental models of chemical bonding. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 3 (2), 175-184.

Coll, R.K. & Treagust, D.F. (2001). Learners' mental models of chemical bonding. *Research in Science Education*, 31, 357-382.

Çökelez, A. (2004). Molekül içi ve moleküller arası bağlar ve maddenin dönüşümü: Fransız ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri. **VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 9-11 Eylül, Marmara Universitesi, İstanbul.

Dagher, Z. (1994). Does the use of analogies contribute to conceptual change?. *Science Education*, 78(6), 601-14.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A., (1985). *Children's Ideas in Science* (6^{th} Ed.). Open University Press: Milton Keynes.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649-672.

Duschl, R. (1994) Research on the history and philosophy of science. In D. Gabel (ed), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (New York: Macmillan), 443-465.

Ebenezer, J.V. & Fraser, M.D. (2001). First year chemical engineering students' conceptions of energy in solution process: Phenomenographic categories for common knowledge construction. *Science Education* 85: 509–535.

Furio, C. & Calatayud, M.L. (1996). Difficulties with the geometry and polarity of molecules. *Journal of Chemical Education*, 73(1), 36-41.

Gabel, D. (1996). *The complexity of chemistry: Research for teaching in the 21st century*. Paper presented at the 14th International Conference on Chemical Education. Brisbane, Australia.

Gabel, D. L., Samuel, K. V. & Hunn, D. (1987). Understanding the particulate nature of matter. *Journal of Chemical Education*, 64, 695-697.

Glynn, S. (1991). Explaining science concepts: A teaching-with-analogy model. In S. Glynn, R.Yeany & B. Britton (eds.), *The Psychology of Learning Science*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ, 219-240.

Greca, I.M. & Moreira, M.A. (2002). Mental, physical, and mathematical models in the teaching and learning of physics. *Science Education, 86*(1), 106-121.

Harrison, A.G. & Treagust, D.F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80, 509-534.

Johnson, P. (2002). Children's understanding of substances, Part 2: Explaining chemical change. *International Journal of Science Education*, 24 (10), 1037-1054.

Johnstone, A.H. (1991). Why is science is difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.

Kabapınar, F. (2003). **Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 398-417.

Kozma, R.B., Russell, J., Jones, T., Marx, N. & Davis, J. (1996). The use of multiple, linked representations to facilitate science understanding. In S. Vosniadou, R. Glaser, E. DeCorte, & H. Mandel (Eds.), *International perspective on the psychological foundations of technology-based learning environments*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale NJ, 41-60.

Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

Levy Nahum, T., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Bar-Dov, Z. (2004). Can final examinations amplify students' misconceptions in chemistry?. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(3), 301-325.

Matthews, M. (1998) The nature of science and science teaching. In B. Fraser and K. Tobin (eds), *International handbook of science*. London: Kluwer Academic, 881-999.

Mirzalar Kabapınar, F. & Adik, B. (2005). Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal bağ ilişkisini anlama seviyesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 123-147.

Nakiboğlu, C. & Benlikaya, R. (2001). Orbital kavramı ve modern atom teorisine ilişkin kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 9* (1) 165-174.

Nakiboğlu, C. (2003). Instructional misconceptions of Turkish prospective chemistry teachers about atomic orbitals and hybridization. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 4 (2), 171-188.

Nicoll, G. (2001). A report of undergraduates bonding misconceptions. *International Journal of Science Education*, 23(7), 707-730.

NRC (National Research Council) (1996). *National Science Education Standarts*. Washington. DC: National Academy Press.

NSTA (National Science Teacher Association) (1992). *The content core: A guide for curriculum designers*. Washington. DC: NSTA

Özmen, H. (2004). Some student misconceptions in chemistry: A literature review of chemical bonding. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 147-159.

Özmen, H., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S. & Ayas, A. (2002). Kimya öğretmen adaylarının temel kimya kavramlarını anlama seviyelerinin belirlenmesi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Ankara.

Peterson, R. & Treagust, D. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), 459-460.

Peterson, R.F. (1993). Tertiary students' understanding of covalent bonding and structure concepts. *Australian Journal of Chemical Education*, 11-15.

Peterson, R.F., Treagust, D.F. & Garnett, P. (1989). Development and application of a diagnostic instrument to evaluate grade-11 and grade-12 students' concepts of covalent bonding and structure following a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 301-314.

Pfundt, H. & Duit, R. (2000). *Bibliography: Students' alternative frameworks and science education*. Kiel, Germany: University of Kiel Institude for Science Education.

Preira, M.P. & Pestana, M.E.M. (1991). Pupils' representations of models of water. *International Journal of Science Education*, 13, 313-319.

Robinson, W.R. (1998). An alternative framework for chemical bonding. *Journal of Chemical Education, 75*, 1074-1075.

Robinson, W.R. (2003). Chemistry problem-solving: Symbol, macro, micro and process aspects. *Journal of Chemical Education*. 80, 978-982.

Ross, K. (1993). There is no energy in food and fuels- but they do have fuel value. *School Science Review*, 75, 39-47.

Schollum, B. (1981). *Chemical change: A working paper of the Learning in Science Project (no. 27)*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand

Stavridou, H. & Solomonidou, C. (1989). Physical phenomena- chemical phenomena: Do pupils make the distinction? *International Journal of Science Education*, 11 (1), 83-92.

Taber, K.S. (1993). Stability and lability in student conceptions: some evidence from a case study. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Liverpool.

Taber, K.S. (1994). Misunderstanding the ionic bond. *Education in Chemistry*, 31, 100-103.

Taber, K.S. (1995). Development of student understanding: A case study of stability and lability in cognitive structure. *Research in Science and Technological Education*, 13, 89-99.

Taber, K.S. (1997). Students' understanding of ionic bonding: Molecular versus electrostatic framework. *School Science Review*, 78, 85-95.

Taber, K.S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 20, 597-608.

Taber, K.S. (2001). Building the structural concepts of chemistry: Some considerations from educational research. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe, 2*, 123-158. [http://www.uoi.gr/cerp]

Tan, K.C.D. & Treagust, D.F. (1999). Evaluating students' understanding of chemical bonding. *School Science Review*, 81(294), 75-84.

Tsaparlis, G. & Papaphotis, G. (2002). Quantum-chemical concepts: Are they suitable for secondary students? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe, 3*, 129-144.

Tsaparlis, G. (1997). Atomic and molecular structure in chemical education: A critical analysis from various perspectives of science education. *Journal of Chemical Education*, 74, 922-925.

Ünal, S., Özmen, H., Demircioğlu, G. & Ayas, A. (2001). Lise öğrencilerinin kimyasal bağlarla ilgili anlama düzeylerinin ve yanılgılarının belirlenmesine yönelik bir çalışma. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Ankara.

Vosniadou, S. & Brewer, C. (1992) Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning & Instruction, 4*, 45-69.

Wandersee, J., Mintzes, J. & Novak, J. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D.L. Gabel (ed), *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: Macmillan, 177-210.

White, R.T. & Gunstone, R.F. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer Press.

Williamson, V.M. & Abraham, M.R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 521-534.

Yılmaz, A. & Morgil, İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, 20- 172-178.

Zoller, U. (1990). Students' misunderstandings and misconceptions in college freshman chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1053-1065.

A LITERATURE REVIEW OF STUDENT MISCONCEPTIONS ON CHEMICAL BONDING II: INTERMOLECULAR BONDING

Filiz MİRZALAR KABAPINAR*

Abstract

This is the second part of a paper that examines the literature on student misconceptions about chemical bonding. The first part focusses on student ideas about intramolecular bonding whereas the present paper concentrates on the idea of intermolecular bonding. Similar to the first paper, the patterns of student thinking emerged out of the literature were determined and presented on thematic and schooling level basis. On the basis of the review some suggestions for teaching and future research were also made.

Key Words: Science education, chemical bonding, intermolecular bonding, alternative ideas, misconception, literature review

* Assistant Professor, Atatürk Faculty of Eucation, Department of OFMA, Chemistry Teaching Programme

DUYGUSAL ZEKA İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

M. Yüksel ERDOĞDU*

Özkan KENARLI**

Özet

Amaç: Bu araştırmanın ana amacı üniversite öğrencilerinin Duygusal Zeka Ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri orta koymaktır.

Yöntem: Bu araştırmanın evreni Diyarbakır Dicle Üniversitesinin tüm öğrencileridir. Araştırmada seçkisiz olarak belirlenen Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Beden Eğitimi, Hukuk Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Sağlık Bilimlerinden olmak üzere toplam 532 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmış ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilerine bakılmıştır. **Sonuçlar:** Özellikle Duygusal Zeka Ölçeği'nin Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçekleri ile akademik başarılar arasında ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca bu iki alt ölçek akademik başarıları da yordayan önemli değişkenler olarak göze çarpmaktadır.

Tartışma: Özellikle eğitim alanında duygusal zekanın varlığı ve bu farkındalığın sağlayabileceği avantajlarla ilgili olarak gözden geçirilmesi gereken çok şey vardır. Bunlardan en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken nokta, eğitim sürecinde çocuklarımızın duygusal hayatını ihmal ve göz ardı etmememizdir. Halbuki duyguların öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Bu sebeple eğitim ortamlarının öğrencilerin duygusal zekalarını da geliştirici yönde hazırlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, zeka katsayısı, akademik başarı

Giriş

Birçok alanda hızlı değişimlerin yaşandığı, küreselleşen dünyada bireylerin yeni gelişmelere uyum sağlamasının yanında, bu gelişmelere yeni halkalar eklemesi gelişmenin ve ilerlemenin önemli zorunluluklarından biri haline gelmiştir. Bireylerin bu gelişme ve değişmelerin içinde yer alabilmesi, esnek düşünebilen, duygularını iyi analiz edip kontrol edebilen, meraklı, yeniliğe açık, özgün ürünler ortaya koyabilen ve risk alabilen niteliklere sahip olabilmesiyle mümkündür.

Zeka, psikologların üzerinde uzlaşmakta zorluk çektikleri konuların başında gelmektedir. Spearmana göre zeka, bir genel faktörden ve bununla birlikte bazı özel faktörlerden oluşmaktadır(Atkinson ve ark. 1995). Thurstona göre ise zeka, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan(yeteneklerden) oluşmaktadır(Morris, 2002). Binet'e göre zeka genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişmektedir. Wechsler'e göre ise zeka birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleriyle

* Yrd. Doç. Dr. Fatih Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

** Rehber Öğretmen

ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel bir yetenek olarak tanımlanmıştır(Özgüven, 1998). Yukarıda da görüldüğü gibi bir çok kuramcı zekaya çok farklı tanımlar getirmektedirler.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, zeka katsayısının (Intelligence Quotient) hayattaki başarıya katkısının %10 dan fazla olmadığını göstermektedir. Yüksek zeka katsayısı, başarının, prestijin veya mutlu bir yaşamın garantisi olmadığı halde, okullarımızda ve kültürümüzde akademik yetenek hala ön planda tutulmakta; günlük hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir. Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler - yani, duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan ve bunları ustalıkla idare edebilenler - hayatlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı bir konuma geçerler. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş insanlar hayatta daha mutlu ve üretken olduklarını belirtmek birçok araştırıcı tarafından kabul edilen bir görüştür. Duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, sağlıklı düşünebilme ve işlerine konsantre olabilme yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadele içine girmektedirler.

Duygusal Zeka insan zekasını anlamaya ve açıklamaya yönelik yeni açılımlar getirmektedir. "Neden bazı insanlar okulda, akademik ortamda başarısız olurlarken hayatta başarılı olabilmektedir?" Bu soru insanları başarı konusunu yeniden gözden geçirmesine ve başarıyı oluşturan farklı nitelikleri araştırmaya itmiştir. Bu çalışmalar bir çok araştırıcıyı duyguları anlama, onları çözümleme yoluna itmiş bu çalışmaların sonucu duygusal zeka kavramı gündeme gelmiştir.

Duygusal zeka bir çok kuramcı tarafından çok farklı bir şekilde tanımlanmaktadır.

Gardner, 1983 yılında "Çoklu Zeka" teorisinde "kişinin içsel dünyasını bilmesi" ile "sosyal beceri" ayrımını ortaya koymuştur(Kemper, 1999). Bu kişiler arası ve içsel zeka ayrımı duygusal zeka teorilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Gardner'e (1983) göre duygusal zeka, uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma olarak tanımlanmaktadır(Wells ve ark.,2000). Duygusal zeka; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekanın bir tipidir(Mayer ve Saloyev, 1990). Duygusal zeka zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Duygu kavramı akıl gerektirir ancak kişiyi zihinsel sisteme ulaştıran, yaratıcı düşüncelere meydan veren şey yine duygulardır(Epstein, 1999).

Goleman'a (1996) göre ise duygusal zeka, akıllı olmanın bir farklı yoludur. Bu kavram, hislerin ne olduğunu ve hisleri kullanarak iyi kararlar vermeyi içerir. Hüzünlü ruh halinin üstesinden gelme ve dürtüleri kontrol etme anlamına gelir. Zeka katsayısıda (Intelligence Quotient) önemlidir ancak Duygusal Zeka (Emotional İntelligence) ile birbirinden farklı yönleri bulunmaktadır. EQ, sadece duygu denetimi veya IQ'nun bir rakibi değil onun tamamlayıcısı ve sinerjik bir şekilde güçlendiricisidir. EQ, insanların duygularını serbest bırakmaları veya içlerini boşaltmaları anlamına da gelmektedir. En basit anlatımıyla duygusal zeka duyguların akılcı kullanılmasıdır(Goleman, 2003). Brockert ve Braun (2000) duygusal zekanın, sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki

renkler gibi, duygularda az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular ölçeğini ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler.

Sonuç olarak duygusal zeka, bilişsel ve duygusal boyutu olan ve duyguları ayarlayan organize eden bir sistemdir. IQ olarak tanımladığımız zeka ile duygusal zekayı birbirinden bağımsız düşünmek doğru değildir, her ikisi de karmaşık yetenekler toplamından oluşmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi bir çok araştırıcı duygusal zekaya farklı tanımlar getirmekle birlikte ortak olarak duygusal zeka tanımlamalarını şu 4 temel yapıda toplamak mümkündür(Weisinger, 1998).

1-Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilmesi, yorum ve tanımlama yeteneği.

2-Kendinizi ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacak, gerek duyulduğu ve istenildiğinde duygulara ulaşabilme ve onları üretebilme yeteneği.

3-Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.

4-Duygusal ve entellektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneğidir.

Sonuç olarak duygusal zeka, bilişsel ve duygusal boyutu olan ve duyguları ayarlayan organize eden bir sistemdir. Duygusal zekanın gelişimi bilişsel gelişime paralel olarak gerçekleşmektedir bu bağlamda bireyin çevresi ile ilişki kuramaya başladığı andan itibaren duygusal zekanın da gelişimi söz konusudur (Patrick ve ark. 2001).

Duygusal zeka, esas olarak iki yetkinliğin bileşkesidir. Bu yetkinliklerden birincisi "kişisel yetkinlik", ikincisi "sosyal yetkinlik"tir(Baltaş, 1999, Salopek, 1998). Bu araştırma da duygusal zekanın Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme alt boyutları üzerinde çalışılmıştır.

a)Kendi Duygularını Anlama: Kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlarını bilmesi ve anlamasıdır. Yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olan lider pozisyonundaki kişiler, kendi kişilik özelliklerinin birlikte çalıştıkları insanları doğrudan etkileyeceğinin farkındadırlar, bu yüzden kendilerini dürüst ve komplekssiz olarak değerlendirirler. Kendi kapasitelerini bildikleri için altından kalkamayacakları işlere girmezler; giriştikleri işlerde de ne kadar risk almaları gerektiğini ya da nerede yardıma gereksinimi duyabileceklerini bilirler. Kendini bilen liderler, özgüvene de sahiptirler; bu anlamda kendilerine yöneltilen eleştirileri tehdit olarak değil, kendilerini geliştirme fırsatı olarak görürler.

b) Duyguları Yönetme: Kişinin duygularını kontrol ederek dürüst ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kendi kendini ayarlayabilmesidir. Refleksif duygularını kontrol edebilen liderler, birlikte çalıştıkları insanlara bir güven ve adalet ortamı içinde bulunduklarını hissettirirler. Başarılı bir lider, başarısızlıkla karşılaştığında mantıklı ve soğukkanlı davranarak, yapıcı çözümler üretebilendir. Kendini yönetebilen lider, teknolojik, ekonomik ya da yönetsel değişikliklere karşı önyargısız yaklaşabilir ve kendini yeni duruma soğukkanlı bir şekilde adapte edebilir.
c) Karşısındakinin Duygularını Anlama: Başkalarının fikir ve duygularını anlamaya çalışma, tavırlarını onların ruhsal durumlarına göre ayarlama becerisidir, yani liderin çevresinden haberdar olmasıdır. Takım çalışmasının giderek önem kazandığı günü-

müzde, empatinin iyi bir lider için vazgeçilmez bir özellik olduğu açıktır. Birlikte çalıştığı insanların görüşlerini hisseden ve anlayan lider, bu görüşleri dikkate alarak hem insanlara örgütün etkin bir elemanı olduklarını hissettirir, hem de bu görüşlerden yapıcı eleştiriler olarak faydalanır. Böylece çalışanlarının bireysel verimliliklerini yükseltir ve liderlik gücünü pekiştirir.

Duygusal zeka bireylerin sadece sosyal yaşantıları ile değil, eğitim ve öğretim ortamlarındaki davranış biçimleriyle de ilişkilidir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil ediyor demektir. Böylece eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne ölçüde gerçekleştiğinin, ve öğrenci başarısını etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması da önem arz etmektedir. IQ kavramı ile öğrencilerin akademik başarıları ya da zihinsel gelişimleri ile ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında IQ'nun akademik başarı ile ilişkileri bir çok çalışmada vurgulanmıştır. Bu bağlamda başarı ile ilişkili faktör ya da öğelerinin ne olduğunun da iyi ortaya konması gerekir.

Bu araştırmada öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Başarı kavramı Wolman'a göre (1973), "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Başarı, bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir(Carter, Good,1973).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder(Ahmann, ve ark. 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir. Bu bağlamda okulda okutulan her bir dersin amaçları belirli bilgi ve beceriler gibi bilişsel davranışlar yanında, tutumlar, değerler ve ilgiler gibi duyuşsal davranışları da içermektedir(Julian ve ark. ,1972).

Akademik başarı notları, öğrencilerin derslerdeki durumları ve gelişmeleri konusunda ilgililere (ana-babalara, öğretmenlere vb.) bilgi verme aracı olarak kullanılabilecekleri gibi, öğrenciler hakkında verilen çeşitli kararlara dayanak teşkil edecek kriterler olarak da kullanılmaktadır(Koç, 1981).

Genel olarak araştırma bulgularına bakıldığında zeka katsayısı (IQ) ile akademik başarılar arasında ilişkiler bulunmakla birlikte, IQ nun hayattaki başarıya katkısının %10 dan fazla olmadığını göstermektedir[2]. Bu bağlamda duygusal zekanın akademik başarılarla ilişkileri ortaya koymak ve buna bağlı olarak duygusal zeka ile akademik başarılar arasında yüksek ilişkiler bulunursa eğitimde bireylerin duygusal zekalarını geliştirici önlem yada düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir. Sonuç olarak bu araştırma duygusal zeka ile akademik başarılar arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

---

2 Adrian FURNHAM; K.V. PETRIDES, "Trait Emotional Intellıgence And Happiness", Social Behaviour And Personality, (Kasım 2003), s.31,815

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu sebeple aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1-Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Duygusal zeka alt ölçeklerinden (Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama, Duyguları Yönetme) elde edilen puanlarla akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği (Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama, Duyguları Yönetme) alt ölçekleri birlikte Farklı alanlardaki öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? (Duygusal Zeka Ölçeği alt testlerinin akademik başarı üzerinde göreli önem sırası nedir?

Yöntem

Bu araştırma Dicle Üniversitesi Öğrencilerinin Duygusal zeka ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu sebeple tarama modelinde bir araştırmadır.

Bu araştırmanın çalışma evreni Diyarbakır Dicle Üniversitesinin tüm öğrencileridir. Araştırmada seçkisiz olarak belirlenen Fen Fakültesinden 98, Mühendislik Fakültesinden 66, Beden Eğitiminden 48, Hukuk Fakültesinden 44, Edebiyat Fakültesinden 128, Güzel Sanatlar Fakültesinden 88, Sağlık Bilimlerinden 60 olmak üzere toplam 532 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya, yukarıda adı geçen Fakülte ve bölümlerde okuyan ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılan 4. sınıf öğrencileri alınmıştır.

Örneklem grubundaki bireylerin bölüm ve cinsiyet gruplarına göre dağılımına Tablo-1'de yer verilmiştir.

Tablo-1: Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Fakültelere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet				Toplam
	Erkek		Kız		
	N	%	N	%	
Fen Fakültesi	78	80	20	20	98
Mühendislik Fakültesi	58	88	8	12	66
Beden Eğitimi	20	42	28	58	48
Hukuk Fakültesi	24	55	20	45	44
Edebiyat Fakültesi	70	55	58	45	128
Güzel Sanatlar	50	57	38	43	88
Sağlık Bilimleri	46	77	14	13	60
Toplam	346	65	186	35	532

Tablo-1'de görüldüğü gibi Duygusal Zeka ile Akademik Başarılar Arasındaki İlişki için yedi farklı fakülteden 346'sı (%65) erkek, 186'sı (%35) kız olmak üzere toplam 532 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği Dr. Demirali Y. Ergin, Dr. Esra İşmen, Dr. Nilüfer Özabacı tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir (Ergin ve ark. 1999). Ölçek, Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme olmak üzere 3 alt test ve 108 maddeden oluşmaktadır. 9 yaş ve üstündeki tüm bireylere uygulanmakla birlikte uygulama için zaman sınırlaması yoktur. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, 0.72 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik değerleri de yüksek bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik çalışması için IQ ölçeği ölçüt olarak alınmış ve geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği ile aralarında korelasyonlar .28 ile .45 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon değerleri anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin 4 yıllık akademik başarı not ortalamaları öğrenci işlerindeki öğrenci kayıtlarından sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmadan elde edilen tüm veriler, bilgisayar programı olan sosyal bilimler için istatistik paket programı SPSS 10.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Test istatistikleri olarak Duygusal Zeka Ölçeğinin betimsel istatistikleri tüm test ve alt testler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği Test ve Alt Testleri ile akademik başarılar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amacıyla, iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi hesaplamada kullanılan Pearson Momentler Çarpımı Korelesyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Duygusal Zeka Ölçeği Test ve Alt Testlerinin akademik başarıyı yordamada önem sıralamasını yapmak amacıyla, bağımsız değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türü olan çoklu regresyon analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk,2002).

Bulgular ve Yorum

1-Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Duygusal zeka alt ölçeklerinden (Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama, Duyguları Yönetme) elde edilen puanlarla akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Örnekleme alınan öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Tablo-2'de yer verilmiştir.

Tablo-2: Örnekleme Alınan Öğrencilerinin Duygusal Zeka Ölçeği Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki(N=266)

	BÖLÜMLER VE AKADEMİK BAŞARILAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER					
Alt Testler	Beden E. N=48	Çağdaş T.L N=52	Diş Hekim. N=60	Makine Müh. N=32	Psikoloji N=42	Resim N=32
Kendi Duy. Anlama	.15	.62*	.66*	.58*	.61*	.61*
Duyguları Yönetme	.58*	.48*	.58*	.65*	.32*	.35
Kar. Duygu Anlama	.12	.12	.04	.14	.08	.14
Toplam	.55*	.54*	.45*	.50*	.51*	.49*

*p<.01

Tablo-2'de görüldüğü Duygusal Zeka Ölçeği alt testlerinden "Duyguları Yönetme" alt ölçek puanları ile akademik başarılar arasında tüm bölümlerde düşük ama anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Duygusal Zeka Ölçeği alt testlerinden "Kendi Duygularını Anlama" alt ölçeği puanları ile akademik başarılar arasında Beden Eğitimi Bölümü öğrencileri dışında anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Duygusal Zeka Ölçeği alt testlerinden "Karşısındakinin Duygularını Anlama" alt ölçeği puanları ile akademik başarılar arasında tüm bölümler elde edilen korelasyon değerleri ise oldukça düşüktür.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları yönetme ile akademik başarılar arasında ilişkiler gözlenmekle birlikte ile Karşısındakinin Duygularını Anlama akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları yönetme yeteneklerinin geliştirilmesi, onların akademik olarak ta başarılı olmalarını destekleyebileceğini araştırma bulguları ile belirtmek mümkündür.

Elektrik-Elektronik Bölümü, Felsefe Bölümü, Hukuk Fakültesi, Matematik Bölümü ve Konservatuar Bölümü öğrencilerinin Duygusal Zeka Alt Ölçeklerinden aldıkları puanlarla akademik başarıları arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur.

Kendi duygularını anlayan kişiler; kendi kapasitelerini bildikleri için altından kalkamayacakları işlere girmezler; giriştikleri işlerde de ne kadar risk almaları gerektiğini ya da nerede yardıma gereksinimi duyabileceklerini bilirler, kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlarını bilir ve anlarlar. Bu bağlamda belirtilen nitelikler ile bireylerin akademik olarak daha başarılı olmaları arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca duygularını yöneten kişiler özellikle başarısızla karşılaştığında mantıklı ve soğukkanlı davranarak, yapıcı çözümler üretebilir. Bu nedenlerle duygularını yönetebilen kişiler akademik olarakta başarılı olabilmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre Karşısındakinin Duygularını Anlama alt ölçeği ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Karşısındakinin Duygularını Anlama; Başkalarının fikir ve duygularını anlamaya çalışma, tavırlarını onların ruhsal durumlarına göre ayarlama, empati kurabilme becerisidir. Karşısındakinin duygularını anlama daha çok bireylerin sosyal yönünü ilgilendiren bir özellik göstermektedir bu yönüyle karşısındakinin duygularını anlama ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmek mümkün görünmektedir.

2- Öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği, Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama, Duyguları Yönetme alt testleri birlikte Farklı alanlardaki öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? (Duygusal Zeka Ölçeği alt testlerinin akademik başarı üzerinde göreli önem sırası nedir?

A- Beden Eğitimi Öğrencilerinin Akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo-3'te yer verilmiştir.

Tablo-3: Beden Eğitimi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	59.06	26.51	-	2.23	.000	-	-
EQ1	23.89	22.68	1.41	.26	.30	.16	.06
EQ2	35.17	27.89	1.15	.38	.03	.46	.35
EQ3	19.72	04.48	.72 .21	.64	-.15	.05	.05
Toplam	-74.36	79.78	-2.06	-.27	.59	.25	.13
R=0.44 R2=0.20 F(4-17) p=.025							

Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ2) Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ3), alt ölçekleri ile Toplam Puan Değişkenleri birlikte, Beden Eğitimi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile düşük düzeyde ama anlamlı ilişkiler vermektedir(R=0.58, R2=0.34, p<.05). Adı geçen dört değişken birlikte akademik başarıdaki toplam puanın yaklaşık % 20' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası Toplam, Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ2), Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ3)'dır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece Duygularını Yönetme değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

B- Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo-4'te yer verilmiştir.

Tablo-4. Edebiyat Fakültesi Bölümü Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	41.80	18.17	-	2.30	.000	-	-
EQ1	46.35	25.58	1.55	.54	.21	.37	.17
EQ2	44.20	25.90	1.15	.52	.04	.59	.27
EQ3	41.33	24.58	1.26	.48	-.12	.29	.16
Toplam	-95.90	56.56	-2.83	-.48	.16	.127	.16
R=0.39 R2=0.15 F(4-17) p=.03							

Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ2) Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ3),alt ölçekleri ile Toplam Puan Değişkenleri birlikte, Beden Eğitimi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile düşük düzeyde ama anlamlı ilişkiler vermektedir(R=0.39, R2=0.15, p<.05). Adı geçen dört değişken birlikte akademik başarıdaki toplam puanın yaklaşık % 15' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası Toplam, Kendi Duygularını Anla-

ma(EQ1), Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ2) ve Duygularını Yönetme(EQ3)dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece Karşısındakinin Duygularını Anlama değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

C- Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo-5'te yer verilmiştir.

Tablo-5: Mühendislik Fakültesi Bölümü Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	63.59	15.54	-	4.09	.000	-	-
EQ1	24.82	29.00	5.48	1.00	.02	.55	.10
EQ2	29.62	29.43	4.50	.96	.33	.25	.09
EQ3	25.40	27.60	5.22	.99	-34	.46	.12
Toplam	-95.35	97.36	-11.05	-1.00	.24	.22	.25
R=0.52 R2=0.27 F(4-18) p=.017							

Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ2) Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ3), alt ölçekleri ile Toplam Puan Değişkenleri birlikte, Beden Eğitimi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile düşük düzeyde ama anlamlı ilişkiler vermektedir(R=0.52, R2=0.27, p<.05). Adı geçen dört değişken birlikte akademik başarıdaki toplam puanın yaklaşık % 27' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası Toplam, Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ3) ve Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ2)dır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece Kendi Duygularını Anlama değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

D- Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo-6'da yer verilmiştir.

Tablo-6: Güzel Sanatlar Fakültesi Bölümü Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	73.59	11.21	-	4.11	.000	-	-
EQ1	24.00	23.25	2.21	-4.13	.28	.12	.10
EQ2	26.02	12.55	2.36	-4.50	.03	.55	.09
EQ3	21.12	21.68	1.90	-4.62	.08	.46	.12
Toplam	-75.35	98.36	3.05	4.27	.10	.22	.25
R=0.39 R2=0.15 F(4-18) p=.041							

Kendi Duygularını Anlama(EQ1), Duygularını Yönetme(EQ2) Karşısındakinin Duygularını Anlama(EQ3), alt ölçekleri ile Toplam Puan Değişkenleri birlikte, Güzel Sanatlar Bölümü Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile düşük düzeyde ama anlamlı ilişkiler vermektedir($R=0.39$, $R2=0.15$, $p<.05$). Adı geçen dört değişken birlikte akademik başarıdaki toplam puanın yaklaşık % 15' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası Toplam, Duygularını Yönetme(EQ3), Kendi Duygularını Anlama (EQ1), Karşısındakinin Duygularını Anlama(IQ3)'tür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece Karşısındakinin Duygularını Anlama değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Hukuk, Sağlık Bilimleri ve Fen Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zeka Ölçeği ve Alt test puanları akademik başarıları üzerinde anlamlı ve önemli yordayıcılar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında Duygusal Zeka Ölçeği ve alt ölçeklerinin akademik başarı üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Özellikle Kendi Duygularını Anlama ile Duyguları Yönetme alt ölçekleri akademik başarı üzerinde önemli bir yordayıcıdır. Bu araştırmada Kendi duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçekleri ile akademik başarılar arasında da ilişkiler bulunmuştur. Bu sebeple elde edilen sonuçlar birbirleri ile paralellik göstermektedir. kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlarını bilir ve anlayan kişiler ile başarısızla karşılaştığında mantıklı ve soğukkanlı davranarak, yapıcı çözümler üretebilen kişiler akademik olarak daha başarılı olabilmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına baktığımızda Duygusal Zeka alt ölçeklerinden "Kendi Duygularını Anlama ve "Karşısındakinin Duygularını Anlama" alınan puanlarla akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bununla birlikte Duyguları Yönetme alt ölçek puanları ile akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Kendi duygularını anlayan bireyler kendi kapasitelerini bildikleri için altından kalkamayacakları işlere girmezler; giriştikleri işlerde de ne kadar risk almaları gerektiğini ya da nerede yardıma gereksinimi duyabileceklerini bilirler. Kendini bilen liderler, özgüvene de sahiptirler. Bu niteliklere sahip bireyler kendi yeterliliklerinin farkında olmaları ve özellikle yardıma gereksinimi olduğu alanları bilmeleri ve gerektiğinde yetersiz olduğu alanlarda destek isteyebilmeleri nedeniyle bu bireylerin akademik olarak daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Duygularını yöneten insanların en temel niteliği ise başarısız olduklarında bile mantıklı ve soğukkanlı davranarak yapıcı çözüm önerileri üretebilmeleridir. Bu bağlamda akademik olarak başarılı olabilmek amacıyla başarısızlık karşısında bile soğukkanlı davranıp yapıcı çözümleri üretebilecek bir duygu özelliği kazanmanın akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini araştırma bulgularıyla belirtmek mümkündür.

Araştırma sonucunda karşısındakinin duygularını anlama ile akademik başarı arasında ilişkiler bulunmamıştır. Genel olarak "Karşısındakinin Duygularını Anlama" becerisinin temel nitelikleri incelendiğinde özelikle empati becerilerinin akademik başarıyı artırmaya değil, sosyal becerileri geliştirmeye dönük bir duygu durumu olduğunu belirtmek mümkündür.

Türkiye'de duygusal zeka ölçeği puanları ile akademik başarı arasında ilişkileri konu alan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte dünyada benzeri çalışmalar bulunmaktadır. Duygusal zeka ile akademik başarı arasında yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında çok farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. İngiltere'de yapılan araştırmaya göre Duygusal zeka ile akademik başarı ve bilişsel yetenekler arasında düşük ama anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Petrides ve ark. 2004). Jaeger (2003) mezun olan öğrencilerin duygusal zekaları ile duygusal yetenek ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları duygusal zekanın akademik başarılarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekanın tüm alt ölçekleri ile ve toplam duygusal zeka ölçeği puanları akademik performans ile pozitif yönde bir ilişki göstermektedir.

Thi Lam ve Kirby(2002) ABD'de yaptıkları bir araştırmaya göre yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi ve duygusal zekanın bireysel performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Barchard ve Hakstian (2004) tarafından yapılan bir araştırmaya göre de akademik başarı ile duygusal zeka ölçeği alt testlerinden sadece sosyal anlayış (idrak kabiliyeti) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Parker ve arkadaşları tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre(2004) de duygusal zeka alt ölçeklerinden elde edilen sonuçlarla akademik başarılar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bununla birlikte Newsome, Day ve Catano(2000) Kanada da Duygusal zeka, kişilik ve bilişsel yeteneklerle akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik özellikleri akademik başarılarla ilişkili görünmekle birlikte, duygusal zeka ölçeğinin alt ölçekleri ve toplam duygusal zeka ölçeği puanları ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmadığını belirtmektedirler. Wells ve ark.(2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de Duygusal Zeka Ölçeği puanları ile öğrencilerin notları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiler farklı sonuçlar vermektedir.

Araştırma da Duygusal Zeka Ölçeği Alt testleri ile toplam puanların regresyon analizi ile akademik başarı üzerindeki göreli önem sıralaması ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre Duygusal Zeka Toplam puan ile Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçeklerinden alınan puanların akademik başarıyı yordama da önemli değişkenler olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği Alt ölçekleri ile akademik başarılar arsındaki ilişkilerden elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir.

Benzeri bir araştırmada da Duygusal Zeka ile Akademik Başarı arasındaki ilişkiler regresyon analizi ile ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zeka akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip değildir(O'Connor Jr. ve ark. 2003).

Genel olarak araştırma bulguları Duygusal Zeka Ölçeği ve alt ölçekleri ile akademik başarılar arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Stenberg (1984) okul performansında Duygusal zekanın IQ dan daha fazla gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Yani IQ'nun tek başına zekayı ifade etmediği anlaşıldığı için, okul gibi programlı öğrenme çerçevelerinin de bu gerçeği göz önüne alarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yüksek IQ düzeyine sahip bireylerin yaşantılarında aynı düzeyde başarılı olmadıklarını ortaya koyan bir çok araştırma vardır. IQ ve duygusal zeka birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden farklı özellikleri olan kavramlardır. Bununla birlikte her ikisinin birbirlerini desteklediğini belirten zeka kuramcıları bulunmaktadır.

Özellikle eğitim alanında duygusal zekanın varlığı ve bu farkındalığın sağlayabileceği avantajlarla ilgili olarak gözden geçirilmesi gereken çok şey vardır. Bunlardan en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken nokta, eğitim sürecinde öğrencilerimizin duygusal hayatını ihmal ve göz ardı etmememizdir. Halbuki duyguların öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Yaşamın her anında duygularımız bizim davranışlarımızda ve hedeflerimize yönelmemizde öncülük etmiştir. IQ'nun bugünkü verilerle %50-60 arasında kalıtsal olduğu ve olumlu çevresel özelliklerle belli bir miktarda geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte duygusal zekanın öğrenilebilir bir takım becerilerden oluştuğu için kişinin yaşı ilerledikçe gelişmektedir. Bu sebeple eğitim ortamlarında duygusal zekanın gelişimine dönük programların yapılması gerek öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede gerekse sosyal yaşantılarını düzenleme açısından önemli görülmektedir. Ayrıca duygusal zekanın geliştirilmesinde öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Farklı niteliklere sahip öğrencilerin düşünme duygularına değer veren öğretmen öğrencinin özgüven gelişime destek olabilecek, bu şekilde öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine imkan tanıyacaktır. Öğrencilerin duygusal gereksinimlerine önem vermek, onların olumlu duygulara sahip olmalarını destekleyebileceği gibi, sınıf ortamının öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği bir ortama dönüşmesine yardımcı olacaktır. Böyle bir ortamda öğrencilerin başarısızlıklarını yenebileceğine dair kendilerine duyacakları özgüven öğrencilerin daha da iyi öğrenebilmelerine yardımcı olacak ve dolasıyla araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarıları yükselecektir.

Araştırmadan elde edilen veriler Dicle Üniversitesi ile sınırlıdır. Elde edilen verilerin genellenebilmesi bu ve benzeri araştırmaların yapılması ile mümkün olacaktır.

Kaynakça

Ahmann, J. Stanley ve Marvin D.(1971). Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement. 4. edition. Boston:Allyn and Bacon Inc.

Atkinson, L, Atkinson, R. Hilgard, E.R. (1995). **Psikolojiye Giriş**. Sosyal Yayınları, İstanbul.

Barchard, K.A.(2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success Educational and Psychological Measurement. Vol. 63. s.5, p.p. 840-858

Baltaş, A.(1999). **Duygusal Zeka Nedir?** 6 Haziran 1999, Pazar Hürriyet Gazetesi.

Brockert, S. Braun, G. (2000). **Duygusal Zeka Testleri**. (Çev. Nurettin Süleymanoğlu). MSN Yayıncılık, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş.(2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Carter, V. Good, E. (1973). Dictionary of Education. 4. Bakı. New York: McGraw Hill Book Company.

Epstein, R.(1999). The Key to Our Emotions. Psychology Today, Vol, 32. Issue 4.

Goleman, D.(2003). **Duygusal Zeka**. Varlık Yayınları, İstanbul.

Jaeger, A.J.(2003). Job Competiences and the Curriculum: An Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. Researces in Higher Education. Vol. 44 s.6,p.p 615-639

Julian, C. Stanley, K. D.(1972). Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 50. Baskı New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kemper, C.L.(1999). EQ ve IQ. Communication World, Intelligence, Vol:17.16.

Koç, N.(1981).Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma. **Ankara Üniversitesi Basımevi**. Ankara

Mayer, J.D., Saloyev, P.(1990). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, Vol:17.

Morris, C.G.(2002). Psikolojiyi Anlamak. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

Newsome , S. Day, A.L. Catano, V.M.(2000) Assessing the Predictive validity of Emotional İntelligence. Personality and Individual Differences. Vol. 29, s.p.p.1005-1016

O' Connor, J.R. Raymond , M. Little, I.S.(2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence:Self report Versus Ability-Based Mesures. Personality and Individual Differences. Vol.35, p.p.1893-1902

Özgüven, İ.E.(1998). Psikolojik Testler, PDRem Yayınları, Ankara.

Patrick, E. Denis, M. Vandamme, R.(2001). 7 Steps to Emotional Intelligence. Crown House Publishing Limited. Carmartjen, U.K.

Parker, J.D.A. Summerfeldt, L.J. Hogan, M.J. Majeski, S.A.(2004). Emotional Intelligence and Academic Success. Examining the Transition from Higs School to University. Personality Individual Differencess. Vol.36, p.p.163-172

Petrides, K.V.Fredericson, N. Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behaviour at School. Personality and İndividual Difference. Vol.36 s. 277-293.

Salopek, J.(1998). Train Your Brain. Training Development, Vol. 52, Issue 10.

Stenberg, R.J.(1998). How Intelligence is Intelligence Testing? Scentic American Present. Vol. 9 s. 4, p.p.12-17

Thi Lam, L. Kirby, S.L.(2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. The Journal of Social Psychology. Vol.142, s.1, p.p.133–143

Weisinger, H. (1998). İş Yaşamında Duygusal Zeka.(Çev. Nurettin Süleymangil). MSN Yayıncılık, İstanbul.

Wells, D. Torrie, J. Prindle, L. Exploring Emotional Intelligence Correlates in Selected Populations of College Students. Alberta ,Lethbridge Community College, Canada.

Wolman, B.(1973). Dictionary of Behavioral Science. New York: Van Nostrand Company.

RELATIONS BETWEEN EMOTIONAL QUOTIENT WITH ACADEMIC SUCCESS

M.Yüksel ERDOĞAN*

Özkan KENARLI**

Abstract

Purpose: The main purpose of this reserach is to investigate the correlation between university students` academic success and their Emotional Quotient Scale points.

Method: The subjects of this research are all the students at Dicle University in Diyarbakır.The participants are 532 students who are randomly chosen from Faculty of Science, Faculty of Engineering , School of Sport Sciences, School of Law, Faculty of Letters, Faculty of Fine Arts and Institute of Public Health. The Emotional Quotient Scale is used in the research and its relation with the students' academic success is investigated.

Results: Especially, the results of the subscales like recognition of self emotions and direction of self emotions display strong relations with academic success. Furthermore, these two subscales are the variables that have influence on academic success. Discussion: Especialy in the field of education, emotional quotient and its recognition can bring a large variety of advantages, thus, there are lots of other factors still waiting to be examined. The most remarkable point here is that, the emotions of students cannot be underestimated and ignored during the process. Hence, there are researches supporting the importance and effects of emotions in learning and education. Due to this reason, the teaching-learning situations should be designed and improved as to develop students' emotional quotient.

Key Words: Emotional quotient, cognitive intelligence, academic success

* Assistant Professor; Fatih University, Faculty of Arts and Science, Department of Psychology
** Student advisor adviser

EĞİTİMDE YANSITICI DÜŞÜNCENİN ÖNEMİ VE YANSITICI DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME

Sibel ALP*

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

Özet

2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeyi yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşım kapsamında öğretmenin rolü ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin bir biriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konuda çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünce düzeyleri hakkındaki bakış açıları değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı vurgulanarak ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı düşünce, ilköğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım

Giriş

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyerek öğrendiklerini öğrenme-öğretme sürecinde hayata geçirebilmelerinde, bu süreci sürekli sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmelerinde ve çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünce becerisine sahip olmalarının önemi büyüktür. Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini sürekli olarak gözden geçirdiğini dolayısıyla, sınıf içi uygulamaları sürekli olarak sorguladığını ve karşılaştığı problemleri profesyonel yaşamını geliştirmede bir fırsat olarak gördüğünü göstermektedir. Bununla beraber, ülkemizde eğitimde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu araştırma ile yansıtıcı düşünce kavramı açıklanarak yansıtıcı düşünceyi geliştirmede etkili olan faktörler tanımlanmaktadır. Ayrıca, eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi hakkında bilgi verilerek, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan ve 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında yansıtıcı öğretmen özelliklerine yer verildiği vurgulanmaktadır. Yukarıda

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

** Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

belirtilenlerden hareketle, bu çalışma İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir.

Yansıtıcı Düşünce

Yansıtıcı Düşünce kavramı incelendiğinde bu kavramın temellerinin pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey yansıtmanın gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümleme yapmak gibi beceri ve nitelikler gerektirdiğini ifade etmektedir (Dewey, 1952). Böylelikle birey bilinmeyen bir durumla karşılaştığında bu duruma anlam vermekte ve eylemde bulunmaktadır. Bu özelliğiyle yansıtma bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime de yardım etmektedir. Dewey (1952) eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanması olduğunu, böylelikle kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünce sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir.

Birçok araştırmacı Dewey'in (1952) yansıtma kavramını tekrar ele alarak yansıtmanın yansıtıcı düşünceye nasıl ve ne zaman dönüştüğünü açıklamaya çalışmıştır (Gelter 2003; Schön, 1987). Gelter (2003), Dewey'in (1952) yansıtıcı düşünce ile ilgili çalışmalarının, bireyin yaşantıları sayesinde edindiği deneyimin zihinde oluşturulan problem ya da sorularla gözden geçirildiğini vurguladığını ifade etmektedir. Böylelikle, düşünce davranışa dönüşmektedir. Schön (1987) ise, Dewey'in (1952) yansıtma kavramını temel alarak düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Buna göre, düşünce bir sorgulama çemberini içerir. Sorgulama çemberi sorun yaratan bir durumun algılanmasıyla başlatılır. Bu fark edilen duruma yeni anlam yüklenir ve ortaya çıkarılacak soruların analiz edilerek çözülmeye çalışılması yansıtma eyleminin oluşmasını sağlar. Schön (1987) yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak, "eylemde yansıtma" (reflection-in-action), "eylem üzerine yansıtma" (reflection-on- action) ve "eylem için yansıtma" (reflection-for-action) olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, o anda ve sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşünmektir. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır. Bununla beraber, Dewey (1952) yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlarımıza şekil verdiğini vurgularken, Schön (1987) yansıtma düşüncesinin davranışlarımız üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Schön (1987) yansıtmayı eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak kategorilere ayırırken Van Manen (1992) yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir. Birinci düzeyi gösteren *teknik yansıtma (technical rationality)*, bireyin günlük düşünce ve eylemlerini, kısmen rutin işlerini, sezgisel düşünceyi ve aniden gelişen durumların yansımalarını ve onları nasıl geliştireceğini içermektedir. Cruickshank (1987'den aktaran; Morris, 2000) bu tanımı birinin kendi öğretim uygulamasını analiz

etme becerisi olarak ifade etmektedir. İkinci düzeyi ifade eden *bilinçli yansıtmada (deliberative rationality)* öğretmenler öğretim programını ve eğitimsel hedeflerin yeterliliğini de değerlendirmektedir. Bu uygulama düzeyinde, yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenler yalnızca öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yolları değil aynı zamanda yararlanılan yöntemleri de düşünmekte ve güncel sonuçları geliştirmek için tartışma becerisini kullanmaktadırlar (Van Manen, 1992). Üçüncü düzey ise *eleştirel yansıtmadır (critical rationality).* Bu düzey ilk iki düzeyin üzerine kurulmuştur. Van Manen (1992) bu düzeyde yansıtmanın öğretmenlerin eğitimde etik, ahlak ve adalet gibi konuları sorguladığında ve demokratik bir toplumda okulların rolü hakkında bir tartışma başlattıklarında ortaya çıktığını belirtmektedir. Eleştirel alanda yansıtma daha geniş anlamda sosyal, tarihsel, politik ve kültürel koşullarda bireysel eylemlerin analizlerini saptamaktadır (Taggart ve Wilson, 1997; Lee, 2005).

Van Mannen'ın (1992) bu hiyerarşisi birçok araştırmacının yansıtma ve yansıtıcı düşünce ilgili açıklamalarına temel oluşturmaktadır (Taggart ve Wilson, 1997). Örneğin, Lasley (1992'den aktaran Lee, 2005) ve Taggart ve Wilson'ın (1997) yansıtıcı düşünceyi açıklarken ele aldıkları birinci düzey Van Mannen'ın (1992) birinci düzeyindeki gibi teknik alanda yansıtmayı desteklemektedir. Buunla beraber Vali (1990'dan aktaran Taggart ve Wilson, 1997) belirlediği hiyerarşide birinci düzeyde yansıtma olmadığını (*non-reflective)* ifade eder. Buna göre, teknik anlamda yansıtma ikinci düzeyde yer almaktadır. Ancak, yukarıda adı geçen araştırmacılar, eleştirel düzeyde yansıtma hakkında birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

Lee (2005) yansıtmayı üç düzeyde incelemektedir. Van Mannen'ı (1992) temel alan diğer araştırmacılardan farklı olarak; yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler; *geri çağırma (recall), ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization) ve yansıtıcılık (reflectivity)'*dir. Geri çağırma düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. Ölçülü ve verimli hale getirme düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. Yansıtıcılık seviyesinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider (Lee, 2005).

Yukarıdaki araştırmacıların yansıtma ve dolayısıyla yansıtıcı düşünceye ait belirledikleri ölçütlerin birbirinden ayrılan yönleri olmakla birlikte; bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması gibi özelliklerde birleştikleri görülmektedir. Bu durum, edinilen bilginin teoriden uygulamaya dönüştürülmesi ve kullanılması anlamına gelmektedir. Blenky (1995'den aktaran; Gelter, 2003) yansıtıcı düşünce sürecinde ard arda gelen basamakları, öğrenenin somut bilgiye ulaşması, bilginin objektif ve subjektif şekilleri, bireysel deneyim ve diğer bireylerin deneyimlerini anlamaya çalışmak ve aktif bir şekilde yeni bilginin oluşmasına katkı sağlamak olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak yansıtıcı düşünce, öğretmenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını anlamaları ve davranışlarının farkında olmalarını sağlayarak eğitim-öğretimdeki performanslarını arttırmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşüncenin bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında bir diğer boyutu da araştırmacılar tarafından problem çözme süreci olarak

belirlenmiştir (Dewey, 1952; Schön, 1987; Zeichner ve Liston, 1987). Dewey'e (1952) göre, bu anlamda yansıtıcı düşünce, uygulamacıların sorunlarına uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve tutarlı bir düşünme süreci anlamına gelmektedir. Bununla beraber, yansıtıcı düşünen birey öncelikle sorunu algılamalı ve daha sonra da sorunu çözmek için harekete geçmelidir. Sorun çözme aşamalarında izlenecek yol bir araştırma yaparken izlenecek aşamaları içermektedir (Farra 1988'den aktaran; Ünver, 2003). Birçok araştırmacının yansıtıcı düşünceyi problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak tanımladığı görülmektedir (Dewey, 1952; Schön,1987; Campoy, 2004). Problemi çözmede veri toplamak, hipotezi test etmek ve yapılandırmak için tümdengelim süreci kullanılmaktadır. Bu bakımdan, yansıtıcı düşünce sorun çözme yaklaşımı olarak değerlendirilmekte ve bir araştırma sürecini gerektirmektedir.

Dewey (1952) gibi Morris de (2000) yansıtıcı düşüncenin var olan bir sorunu farkına varmayı gerektirdiğini belirtir. Bu durumda öğretmen uygulamalarını tanımlar, sorgular ve kendini değerlendirme yoluyla analiz eder. Ayrıca; öğrenme hedeflerini gözden geçirerek yeniden planlar, düşünme ve soru sorma sayesinde performansını nasıl arttırabileceğini belirler. Morris (2000) yansıtıcı düşünmenin bireylere geçmiş deneyimleriyle şimdiki uygulamalarını birleştirmeleri, gelecekteki fikir ve olayları tasarlayarak, içinde bulundukları durumu daha iyi anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade eder. Buradan hareketle yansıtıcı düşünceye eğitim-öğretimde yer verilmesi öğretmenlerin durumu gözleyen, düşünen ve analiz eden, olaylara değişik bakış açılarıyla bakabilen kişiler olmasını sağlayacaktır. Böylelikle; öğretmenler öğrenme-öğretme durumlarını değerlendirerek, kendine özgü çözüm yolları geliştiren, duruma uygun olarak geliştirdiği ilkeleri uygulayıp yeniden gözden geçiren kişiler olacaktır (Senemoğlu, 2003).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde yansıtmanın bir düşünme ve düşünceyi uygulamaya geçirme süreci olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme süreci, eğitimde öğretmenin sistematik bir şekilde hareket etmesini ve sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini gerektirmektedir. Yansıtıcı düşünce bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarlamalarına yardımcı olan bir süreçtir.

Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme

Bu bölümde yansıtıcı düşünceyi geliştirmede etkili olan faktörler açıklanacaktır. Yansıtma, bireyin hem profesyonel hem de günlük yaşamındaki eylemlerinde kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığından aktif bir çaba ve enerji gerektirmektedir. Bu özelliğiyle yansıtıcı düşünce günlük düşünce ve eylemlerden ayrılmaktadır. Yansıtıcı düşüncede zihin bir probleme odaklanarak düşünce bilinçli ve aktif bir sürece girer (Gelter, 2003). Buradan hareketle; yansıtıcı düşüncenin bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özellik olduğu anlaşılmaktadır.

Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşüncenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda kişilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmalarının mümkün olamadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamalarında, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerinde destekleyici bir ortam gerekmektedir (Morris, 2000). Bu destekleyici ortamın oluşabilmesinde eğitim sistemi, öğretim programları ve okul atmosferinin uygunluğu önem taşımaktadır.

Birçok araştırmacı, yansıtıcı düşüncenin geliştirilebilmesi için ortamın uygun olmasının yanında öğretmenin problem çözme süreçlerini kullanma becerisinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Zeichner ve Liston, 1987; Pollard ve Tann, 1997; Taggart ve Wilson, 1997). Ayrıca, öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece öğrendiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı ve bununla birlikte de verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Bununla beraber, yansıtıcı düşünce, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir.

Ülkemizde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen dolayısıyla da öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bulunduğu, bilgiye ulaştığı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik ettiği bir eğitim-öğretim anlayışının özelliklerini taşımaktadır (ttkb.meb.gov.tr). Yansıtıcı düşünce yapılandırmacı yaklaşımda önemli biri araç olarak kabul edilmektedir (Campoy, 2004). Bu sebeple yeni uygulamaya konulan İlköğretim Programı öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir.

Birçok araştırmacı öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitimleri sırasında, yansıtıcı düşünce konusunda eğitilmelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir (Zeichner ve Liston, 1987; Gimenez, 1999; Hoban, 2000). Bu amaçla eğitim fakültelerinin programlarında; öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planına ilişkin dönütler vermesi, öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi, amaçlı tartışmalar, günlük yazma, gelişim dosyası hazırlama, öğretmenlik uygulaması sırasında yapılan gözlemler gibi çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir (Morris, 2000). Yapılacak bu çalışmalarla hizmet öncesinde öğretmenlerin zamanla ve deneyim yoluyla yansıtma becerileri geliştirilebilir.

Araştırmalar yansıtıcı düşüncenin gelişmesinin öğretmenin hem mesleki hem de kişisel anlamda kendini geliştirmesi ve diğer bireyler tarafından kabul görmesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler (Zeichner & Liston, 1987; Gelter, 2003; Lee, 2005). Morris (2000) öğretmenlerin özellikle iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmasının ve açık, güvenilir ilişkiler geliştirmelerinin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmaları, yalnız kendi uygulamalarına farklı bir bakış açısıyla bakmayı değil, destek sağlayarak duruma göre önem kazanan konular üzerinde odaklanmayı sağlamalıdır. Bununla beraber, yansıtıcı düşünen bir öğretmen kendi görüşlerine ve uygulamalarına gelecek eleştirilere karşı açık düşünceli olmalıdır. Görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğini fark edebilmek için sürekli olarak kayıt tutmalı ve bu kayıtları gözden geçirerek değerlendirmelidir (Ünver, 2003).

Araştırmalar, deneyimleri yazarak kaydetme, yazılanları tekrar okuma ve diğer bireylerle fikir alışverişinde bulunma gibi etkinliklerle öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak sorunlarını daha iyi fark ettiklerini ve daha etkili bir şekilde çözebildiklerini ortaya koymaktadır (Yinger ve Clark 1987'den aktaran, Morris, 2000). Zeichner ve Liston (1987) öğretmenlere uygulamaları hakkında yazılar yazdırmanın yansıtıcı düşünce için anahtar strateji olduğunu belirtmektedir. Taggart ve Wilson (1997)

yazma ve öğrenme arasında güçlü bir bağ bulunduğunu belirterek, günlük tutmanın hizmet içindeki öğretmenler üzerinde olduğu kadar öğretmen adayları için de yansıtıcı düşünceyi geliştirmede önemli etkisinin bulunduğunu söylemektedir. Bu yazılar sayesinde öğretmen, uygulamaları hakkında kendi kendine sorular sorma, yazma, olaylar arasında bağlantı kurma gibi süreçlerden geçmektedir. Böylelikle kendi uygulamalarının gelişmesine yardım etmekte ve dolayısıyla, yansıtıcı düşünceyi geliştirmektedir.

Hotton ve Smith (1995) günlük tutma, grup tartışmaları, eylem araştırma projeleri (action research projects), durum çalışmaları (case studies) ve mikro öğretim uygulamaları (micro teaching) gibi birçok tekniğin birbirlerini destekleyerek, yansıtıcı düşünceyi geliştirmesi bakımından bir arada kullanılması gerektiğini söylemektedirler. Pollard ve Tann (1997) ise video kayıtları, günlük yazma ve gözlem yoluyla rehberlik etme gibi stratejilerin kullanımı sayesinde çevrenin sosyal ve politik gündemini anlama ve sorgulama yeteneğini de geliştirdiğini ifade etmektedir.

Yansıtıcı düşünme süreci incelendiğinde öğretmenlerin içinde bulundukları ortam kadar kendilerini ve mesleki performanslarını geliştirmeye istekli olmalarının da son derece önemli olduğu görülmektedir. Böylelikle; yazma, grup çalışmaları, mikro öğretim gibi uygulamalar öğretmenlerde yansıtıcı düşüncenin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi

Yansıtıcı düşünce tanımından hareketle; yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenlerin, problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemediği, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünen öğretmen öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergilemelidir (Gelter, 2003; Lee, 2005). Bu olumlu tutum mesleğinin gereklerini yapmasında öğretmeni harekete geçirecek bir unsur olmalıdır. Öğretmenler mesleğiyle ilgili kendini geliştirme sürecinde diğer meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdır. Uygulamalarındaki deneyimlerini paylaşmaları ve sürekli olarak fikir alışverişinde olmaları öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirmelerini, dolayısıyla da geliştirmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünce ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen adaylarının eleştirel yansıtmadan çok teknik alanda yansıtmada daha fazla başarı elde edildiğini göstermektedir (Zeichner ve Liston, 1987; Gipe ve Richards, 1992; Larrive, 2000; Lee, 2005). Teknik alanda, öğretmenler öğretim ve öğrenme stratejilerinde belirleyiciyken aynı zamanda kavramsal gelişimin ve sonuçların basit analizlerini yapabilmektedirler. Eleştirel düzeyde ise, konuların kritik analizlerini ve bireysel yaşantılarına dair görüşlerini somutlaştırabilmektedirler (Morris 2000).

Yansıtıcı uygulamalar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde profesyonel gelişimi desteklemekte ve kendi öğretim stillerini daha iyi anlayan öğretmenlerin sınıftaki etkileri daha da artmaktadır (Farrel, 1998). Bu sebeple, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında yansıtıcı düşüncenin kullanımına yönelik eğitim almaları, profesyonel yaşamlarında etkili öğrenme-öğretme sürecini sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Yansıtıcı düşünce sorgulama, öz eleştiri yapma gibi nitelikleri içerir. Öz eleştiri yapmak öğretmenin yapması gereken günlük işlerin en önemli parçalarından biri olarak görülmektedir. Böylelikle; öğrenme-öğretme sürecinin güçlüklerini ve zayıflıklarını tanıyarak sistematik bir düşüncenin sağlanması, önceliklerin belirlenmesi, ders planlama ve değerlendirme için ölçütler belirleme yoluyla öğretim uygulamasının geliştirilmesi sağlanmaktadır (Kitson ve Merry, 1997).

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri takip edebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda izleyebilmeleri, yansıtıcı düşüncenin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünce hem kuramsal hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere yansıtıcı düşünceyi kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok, 2002).

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünce, öğretmenin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003). Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenin eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirdiğini ve değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenin kendi görüşlerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açık olduğunu ve bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirdiğini belirtmektedir (Pollard ve Tann, 1997; Kitson ve Merry, 1997; Taggart ve Wilson, 1997; Lipman, 2000; Morris, 2000).

Bu özellikler; aynı zamanda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları yorumlamalarını, uygulama sırasında aldıkları kararları etkileyen faktörleri bilinçli bir şekilde ifade etmelerini ve uygulamalarını sürekli geliştirme çabasında olmalarını gerektirmektedir (Atay, 2002). Buna bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşım içinde yer alan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Yeni İlköğretim Programında Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yansıtıcı Düşünce

2005–2006 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (ttkb.meb.gov.tr). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Campoy, 2004; Cornu ve Peters, 2005). Bu yaklaşıma göre; öğrenen kişi merkezde olmalı ve kendi bilgilerini yapılandırmada aktif rol oynamalıdır (Senemoğlu, 2003). Yürürlüğe giren Yeni İlköğretim Programında da öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılarak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir yaklaşım temel alınmaktadır. Program incelendiğinde hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve programın etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı düşüncenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında yeni uygulamaya konulan İlköğretim programının yansıtıcı düşünceyi içeren öğretmen özelliklerini içerdiği anlaşılmakta-

dır. Yeni İlköğretim Programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde de durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretmenin kendisini değerlendirmesi sağlanmaktadır (ttkb.meb.gov.tr). Programın temelde hem öğrencinin hem de öğretmenin yansıtıcı düşünce becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlandığı, programda öğretmenden beklenenlerin yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle paralel olduğu ayrıca programın genel yapısı itibariyle öğrencilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Programın temel hedeflerine ve bu hedefler doğrultusunda yapılması beklenen etkinliklere bakıldığında hedeflerin öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmesinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Ders konuları itibariyle de yine yansıtıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik olarak bireysel ya da sosyal problemlerin temel alındığı görülmektedir. Öğrencilerin de derslerde yapılan etkinliklerde yansıtıcı düşünceyi kullanmamalarına yönelik olarak etkin karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapan bireyler olmasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir (ttkb.meb.gov.tr).

Programda öğretmenlerden beklenen özelliklere bakıldığında da yine yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerinin temel alındığı görülmektedir. Öğretmenlerden araştırmacı, sorgulayıcı, öngörülü, işbirlikçi, açık fikirli, sabırlı, meraklı ve kendini sürekli olarak geliştirmeye açık bireyler olmaları beklenmektedir. Buradan hareketle de öğretmenlerin bu özelliklerini geliştirebilecekleri etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlerken yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlamaları gerekmekte, açık uçlu ve düşünmeye yönelten sorularla öğrencilerde üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte de öğretmenlerin öğrencileri sürekli gözlemleyerek yapılan etkinlikler doğrultusunda sürece yönelik olarak değerlendirmeleri gerekmektedir. Yeni İlköğretim Programında öğretmenin kullanması beklenen değerlendirme araçları incelendiğinde ise kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, süreç ve ürünü birlikte değerlendirme, öğrenci gözlem formları, performans ödevleri ve projelerin yansıtıcı düşünceyi geliştirmede kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan değerlendirme araçları olduğu görülmektedir (ttkb.meb.gov.tr).

Yeni ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşüncenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, Yeni İlköğretim Programı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir. Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı dikkate alındığında, İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

ALTINOK, Hülya (2002).“*Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları*”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** Ağustos 2002, S. 8, ss. 66–73.

ARSLANTAŞ, Hatice (2003). “*Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış*”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yaz 2003, S.12, ss.47–55.

ATAY, Derin (2002). “*Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması*”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,** Güz 2002, S.9 (36), ss. 508–527.

CAMPOY, Renee W (2005). **Case Study Analysis in The Classroom; Becoming a Reflective Teacher**, Sage Publications Inc., California.

CORNU, Rosie Le ve PETERS, Judy (2005). “*Towards Constructivist Classrooms: The Role of The Reflective Teacher*”, **Journal of Education Enquiry,** S.6(1), ss. 50–64.

DEWEY, John (1952). **How We Think,** Prometheus Boks, New York.

EKİZ, Durmuş (2006). “*Self-Observation and Peer-Observation: Reflective Diaries of primary Student-Teachers*”, **Elementary Education Online**, S.5(1), ss. 45–57.

FARREL, Thomas (1998). “*Reflective Teaching The Principles and Practice*”**, Reflective Teaching Forum**, S. 36(4), ss. 10–17.

GENÇ, Bilal (2004). “*The Nature of Reflective Thinking and Its Implications for In-Service Teacher Education*”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.13(1), ss. 235–243.

GELTER, Hans (2003). “*Why is Reflective Thinking Uncommon?*”, **Reflective Practice**, S. 4(3), ss. 337–344.

GIMENEZ, Telma (1999). “*Reflective Teaching and Teacher Education Contributions from Teacher Training*”, **Linguagerm & Ensiano**, S. 2(2), ss. 129–143.

GIPE, Joan ve RICHARDS, Janet (1992). “*Reflective Thinking And Growth İn Novices' Teaching Abilities*”, **Curriculum & Instruction**, S. 86(1), ss. 52–57.

HOBAN, Garry (2000). “*Using a Reflective Framework to Study Teaching-learning Relationships*”, **Reflective Practice**, S. 1(2), ss. 165–182.

HOTTON, Neville ve SMITH, David (1995). “*Reflection in Teacher Education Towards Definitions and Implementation*”, **Teaching and Teacher Education**, S. 11(1), ss. 39–49.

KITSON, Neil ve MERRY, Roger (1997). **Teaching in Primary Classroom: A Learning Relationship,** Routledge, USA.

LARRIVE, Barbara (2000). “*Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher*”, **Reflective Practice**, S. 1(3), ss. 293–307.

LEE, Hea-Jin (2005). “*Understanding and Assesing Preservice Teachers' Refelective Teaching*”, **Teaching and Teacher Education,** S. 21, ss. 699–715.

LIPMAN, Matthew (2000).**Thinking in Education,** Cambridge Universty Pres, UK.

MORRIS, Joanne B. (2000). **Reflective Thinking in Early Childhood Education**, **Unpublished M.ED. Thesis,** Memorial Univeristy of Newfoundland.

POLLARD, Andrew ve TANN, Sarah (1997). **Reflective Teaching in The Primary School, A Hand Book for The Classroom**, Cassell, UK.

SCHÖN, Donalt (1987). **The Reflective Practitioner: How Proffessionals Think in Action,** Basic Books Inc., USA.

SENEMOĞLU, Nuray (2003). “*Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler*”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, **S.** 4(5), ss.154–193.

TAGGART, L. Germanie ve WILSON, Alfred (1997). **Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies**, Corwin Press Inc., California.

ÜNVER, Gülsen (2003). **Yansıtıcı Düşünme,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

VAN MANEN, Max (1992). **The Tact of Teaching: Meaning of Pedogojical Thoughtfulness**, Althouse Press, Canada.

ZEICHNER, Kenneth M. ve LISTON, Daniel Patrick (1987). “*Teaching Student Teachers to Reflect*”, **Harvard Educational Review,** S.57, ss. 23–48

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48, 05.02.2007

THE IMPORTANCE OF REFLECTIVE THINKING IN EDUCATION AND DEVELOPING REFLECTIVE THINKING

Sibel ALP*

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

Abstract

Examining closely the National Curriculum for Primary Education that is started to be implemented in 2005-2006 academic year revealed that constructivist approach has been taken as a basis. Constructivist approach identifies learning as an adjusting self for new experiences or ideas and an adaptation process. Therefore, within this approach, role of the primary teacher and the reflective teacher characteristics are related to each other. In this study, the term reflective thinking will be identified; researchers' insights about levels of reflective thinking will be discussed and the importance of reflective thinking in education will be illustrated. Besides, the issue of limited research done about reflective thinking is most of the time focused on student teachers and secondary school teachers will be pointed out. Thus, the study suggests that there is a need to investigate the insights of primary teachers on reflective thinking and their practice.

Key Words: Reflective thinking, primary education curriculum, constructivist approach

* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty Of Education; Department Of Primary School Teaching, Primary School Teaching Programme, Student of Master's Programme

** Assistant Professor; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education; Department of Primary School Teaching, Primary School Teaching Programme.

İŞLETMELERDE MESLEK EĞİTİMİ UYGULAMASINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Mustafa ÖZCAN*

Ferdi BOYNAK*

Özet

Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında işgücünün yetiştirilmesi okul ve sanayi işbirliğine dayanmaktadır. Öğrenciler kuramsal eğitimlerini okullarında öğretmenlerinden ve beceri eğitimlerini sanayideki işyerlerinde usta öğretici ve eğitici personelden almaktadırlar. Bu tür eğitimin başarısı farklı ilgili kuruluşların her düzeyde sıkı işbirliği ve uyumuyla sağlanabilir.

Bu çalışma ile Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumlarında İşletmede Beceri Eğitimi adıyla gerçekleştirilen uygulamalı eğitimin Şişli Endüstri Meslek Lisesi öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin beceri eğitimlerini aldıkları işletmeleri kapsayan bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu amaçla İstanbul Şişli Endüstri Meslek Lisesi 3. sınıf Elektrik ve Elektronik Bölümlerinin 191 öğrencisine, ilgili 36 öğretmenine ve bu öğrencilerin beceri eğitimi aldıkları 73 işletmeye ayrı ayrı anketler uygulanmıştır.

Anket sonuçları istatistiksel olarak çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sanayi kuruluşlarıyla okullar arasındaki iletişimin iyileştirilmesi, işbirliğinin artırılması ve işlerlik kazandırılması gerektiği sonuçları elde edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve teknik eğitim, iş başında yetiştirme, 3308 sayılı kanun

Giriş

Ekonomik yapı içerisinde insan gücünün hızla değişen bilim ve teknolojik değişimlere uyumunda meslek sahibi bireylere olan gereksinim artmakta ve mesleki ve teknik eğitim önem kazanmaktadır. Toplumsal bir olgu olan eğitimin ekonomik boyutunun olması kaçınılmazdır. Eğitim, ekonomik alanda işgücü verimliliğini artışını ve buna bağlı olarak toplumsal kalkınmayı sağlayan bir süreçtir. Bilimsel ve teknolojik değişmeler işi sürekli farklılaştırmakta ve geliştirmektedir. İşteki değişmelerin, işgücünde aranan davranışlara eğitimin amaç, içerik, öğretme – öğrenme sürecinde izlenecek stratejilere, kullanılacak eğitim araç ve malzemelerine, eğitim süresine, vb. anlamlı etkileri olmaktadır. İşin sürekli değişimi mesleki eğitime dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Mesleki eğitimin ihtiyaçlara uyumluluğu ve etkinliliği ile değişime uyum göstermesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde üretimdeki ve teknolojideki değişim sürekli izlenmekte, eğitime yansımaları analiz edilmekte ve mesleki eğitim sistemleri sürekli güncelleştirilmeye çalışılmaktadır (Sezgin, 2004).

* Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

** Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi

Ülkemizde işgücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik okula dayalı bir mesleki eğitim modeli benimsenmiş olmasına karşın bu sistemde de işletmeler işgücünün eğitiminde değişen ağırlıklarda yer almakta, mesleki ve teknik okul öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin bir kısmı da işletmelerde gerçekleşmektedir.

Bu çalışma ile Şişli Endüstri Meslek Lisesinde gerçekleştirilen İşletmede Beceri Eğitimi uygulamasının öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin beceri eğitimlerini aldıkları işletmeleri kapsayan bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. İşletmede Beceri Eğitimi Uygulaması 3308 sayılı kanun temel alınarak, Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği ve diğer ilgili mevzuat çerçevesinde uygulanır. Öğretmen, öğrenci ve işletmelerin ilgili mevzuat gereği sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve açık uçlu sorular aracılığıyla sorunlar belirlenmeye çalışılarak öğrenci, öğretmen ve işletme yetkililerinin önerileri alınmıştır.

Mesleki eğitim

Eğitimin üretime dönük boyutu daha çok mesleki eğitim ve yetiştirme kavramları ile ifade edilmektedir (http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/model.htm).

Mesleki eğitim genel anlamda "iş" ile "birey" arasında uyum sağlama sürecidir. Mesleki eğitim gerçekleştirmek istediği amaçlara ve yönelik olduğu hedef kitleye göre, teknik eğitim, geliştirme eğitimi, uyum eğitimi, mesleki yaygın eğitim vb. farklılaşabilmektedir.

Bilindiği gibi, üretime ilişkin rollerin öğrenilmesi, işle ilgili bilgi ve becerilerin kazanılması; yaparak öğrenme, ailede öğrenme, usta çırak ilişkisiyle öğrenme gibi çeşitli yollarla olagelmiştir. Kapitalist üretim biçimiyle birlikte, önce işbaşında yetiştirme sonra okulda öğrenme ağırlık kazanmış, daha sonra iş başında yetiştirme ve okulda öğrenmenin çeşitli biçimleri birlikte uygulanır olmuştur.

İş gereklerinin hangisinin okulda hangisinin işte öğrenildiği ayırt edilmesi zor bir konudur. Bu durum mesleklerin ve mesleksel becerilerin gösterdikleri değişimlere bağlı olarak farklı olabilmektedir. Okullarda verilen eğitim hemen hemen hiçbir dönemde yeterli görülmemiştir. Okul eğitimi ve iş başında yetiştirmenin yalnızca birbirini izleyen aşamalar olarak görülmesi doğru değildir. Çünkü bu iki yetiştirme biçimi birbirlerine alternatif olabilirler. Pek çok durumda aynı düzeyde bir mesleksel beceri 'kısaltılmış' bir okul eğitimi ve 'uzatılmış' bir işbaşında yetiştirme ile kazanılabilir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak oluşan yeni meslek dallarında yetiştirilen öğrencilerin eğitimlerinde mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarının ve endüstrinin işbirliği önemlidir (Ünal, 1996, 95–96).

Yetiştirme Ve İş Başında Yetiştirme Kavramları

Eğitim ve işbaşında yetiştirmeyi de kapsayan yetiştirme kavramı, teknik ve sosyal becerilerin kazanılması sürecidir. İş başında yetiştirme ise, yetiştirmenin özel bir durumu olan işteki yetiştirmeleri kapsar. Ancak bu yetiştirme işyeri sınırları ile sınırlandırılmamalıdır. İş başında yetiştirme, iş koşullarındaki formel ve formel olmayan yetiştirme programlarını, yani "deneyim ile öğrenmeyi" içermektedir(Ünal, 1996, 97–98).

Ulusal mesleki eğitim sistemi

Mesleki eğitim ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine göre farklılık gösterir. Ülkelerin mesleki eğitim modelleri ülkelerin işgücü gereksinimleri ve olanakları dikkate alınarak belirlenir ve bu nedenle ülkelerin mesleki eğitim model-

leri farklılaşır. Genel anlamda mesleki eğitim modelleri çıraklık ağırlıklı mesleki eğitim modeli ve mesleki-teknik okul ağırlıklı mesleki eğitim modeli olarak sınıflandırabilir.

Çıraklık ağırlıklı mesleki eğitim modeli, işletme-okul işbirliğine dayalıdır. Bu sistemin işlevsel ve uygulanabilir olması, her şeyden önce iş hayatının gelişmiş olmasına, çıraklık eğitimi için işletmelerin istemle uyumlu eğitim olanağı sunabilmesine, emek pazarında nitelikli işgücü talebinin olmasına ve mesleki eğitimin işletmelerin yararına olduğunun yaygın biçimde benimsenmesine bağlıdır. Alman ikili (dual) meslek eğitimi, işletme-okul işbirliğine dayanmakta olup çıraklık ağırlıklı mesleki eğitim modeli için başarılı bir örnektir.

İşgücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik okulu benimseyen sistemlerde bireyin bir işe girebilmesi için gerekli mesleki davranışlar okul ortamında öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Mesleki ve teknik okul, öğrenciye iş için gerekli bilgi, beceri ve işe ilişkin tavır, tutum, iş alışkanlığı ve değerleri kazandıracak biçimde yapılandırılmıştır.

AB ülkeleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde işgücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik okulun ağırlıklı olarak benimsendiği gözlenmektedir. Ancak, mesleki ve teknik okul sisteminde de işletmeler işgücünün eğitiminde değişen ağırlıklarda yer almakta, mesleki ve teknik okul öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin bir kısmı da işletmelerde gerçekleşmektedir. Örneğin Fransa'da mesleki ve teknik okul öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin bir kısmı işletmede yapılmaktadır. Verilere göre, AB ülkelerinde işgücünü yetiştirmede benimsenen sistemlerin ülkelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmektedir (Sezgin, 2004).

3308 Sayılı Yasa

Türkiye'de okul ve sanayi işbirliğine dayalı eğitim modeli 5 Haziran 1986 tarihinde çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir. Daha sonra bu kanunun adı 29 Haziran 2001 tarihinde Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiştir.

Genel olarak 3308 sayılı Mesleki Eğitim Yasasının amacı; Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarında eğitim gören çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında örgün eğitim gören öğrencilerin işletmelerde yapacakları mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemektir. Bu yasaya göre işgücünün mesleki eğitimi için üç temel yaklaşım benimsenmiştir; (Ulusoy, 2004, 29).

- Çıraklık eğitimi
- Tam ve yarı zamanlı okul sistemi
- Yaygın mesleki eğitim (Meslek kursları)

1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı "MEB Teşkilat ve görevleri hakkındaki Kanun" ile mesleki ve teknik eğitim sorumluluğu; Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olmak üzere 4 ana hizmet birimine verilmiştir (MEB, 2005, 48).

Genel olarak Mesleki-Teknik okul ağırlıklı mesleki eğitim modelinin benimsendiği ülkemizde Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak, Alman Hükümeti ile hükümetimiz arasında imzalanan "İkili Mesleki Eğitiminin Teşviki Projesi" çerçevesinde İkili (Dual) Eğitim veren İkili Mesleki Eğitim Merkezleri ve Çıraklık

ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan Mesleki Eğitim Merkezlerinde çıraklık ağırlıklı mesleki eğitim verilmektedir. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan Halk Eğitim Merkezlerinde Meslek Kursları ile mesleki eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir. İkili Mesleki Eğitim Merkezleri 1988–89 öğretim yılında TAMEM (Türk-Alman Mesleki Eğitim Merkezi) adı altında eğitime başlamıştır (MEB, 2005, 153).

Mesleki ve Teknik eğitimin Açık öğretim uygulamaları Eğitim teknolojileri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak yürütülmektedir. Mesleki Açık Öğretim Liseleri ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okullarında uzaktan öğretim teknolojilerini ve yüz yüze eğitim kullanarak meslek eğitimi verilir (http://maol.meb.gov.tr/tanitim/tanitim_index.html; http://egitek.meb.gov.tr/aok/mtao/okultanitimi.htm).

2002 yılında uygulamaya konulan Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile ülkemizin mesleki eğitimin geliştirilmesi çalışmaları yürütülmektedir. Çalışma sonunda mesleki eğitime katılım oranının Ulusal Kalkınma Planlarında öngörüldüğü üzere % 65'lik bir orana ulaşması beklenmektedir (Senar vd., 2006, 14).

Mesleki ve Teknik Eğitim okul ve kurumlarında eğitim alan öğrenciler 3308 sayılı yasa kapsamında beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletme veya kurumlarında oluşturulan eğitim birimlerinde alırlar. Eğitim biriminde, yapılan eğitim için alanında ustalık yeterliliğine sahip ve iş pedagojisi eğitimi almış Usta Öğretici ve/veya Eğitici Personel görevlendirilir. Mesleki Eğitim Kurulunun belirlediği alanlarda ve işletmelerde gerçekleştirilen İşletmelerde Meslek Eğitimi Uygulaması, 3308 sayılı yasa kapsamına giren iş yerlerinde 4857 sayılı iş kanununa göre 20 ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler çalıştırdıkları personel sayısının % 5'inden az %10'undan fazla olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim kurumu/okulu öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmak zorundadır. Mesleki eğitim kanunu kapsamında olmayıp 20'den az personel çalıştıran işletmelerde beceri eğitimi yaptırabilirler.

3308 sayılı kanuna göre beceri eğitimi yaptırmaları zorunlu olan 20 ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Bölge Müdürlüğü İl Mesleki Eğitim Kuruluna bildirilirler (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html). İl Mesleki Eğitim Kurulu bu listelerin bir örneğini İl/İlçelerde kurulan işletme belirleme komisyonlarına gönderir. İşletme belirleme komisyonları mesleki eğitim yaptırmakla yükümlü işletmelerin uygunluklarını belirler ve işletmede mesleki eğitim görecek öğrencileri ilgili işletmelere dağıtır. 20'den az personel çalıştıran işletmelerin; mesleki eğitim yaptıracaklarını yazılı olarak kurum müdürlüğüne bildirmeleri gerekir. Bu durumda kurumda kurulacak komisyon mesleki ve teknik eğitim yönetmeliğinde belirtilen şartları taşıdığını belirlerse bu işletmelerde de mesleki eğitim yaptırılabilir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/169.html).

İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin sayısı 10'dan fazla ise işletme veya kurum eğitim birimi kurar ve usta öğreticiler veya eğitici personeller görevlendirirler. İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler; işyerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar. Beceri eğitimi gören öğrenci, işletmeye verilen Eğitim Planını %80 uygulamak zorundadır.

Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında eğitim gören öğrencilere yaşına uygun asgari ücretin %30'undan az olmamak üzere ücret ödenir. Öğrencinin işletmedeki eğitimi sırasında işyerinin kusuru halinde meydana gelecek iş kazaları ve meslek hastalıklarından işveren sorumludur.

Aday çırak, çırak ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere, okul müdürlüğü ile işyeri sahibi arasında Bakanlıkça belirlenen esaslara göre düzenlenen sözleşmenin imzalanması ile beraber 506 sayılı SSK yasasının iş kazaları ve meslek hastalıkları ile hastalık sigortaları hükümleri uygulanır. Bunların SSK primleri yaşına uygun asgari ücretin %50'si üzerinden bakanlıkça ödenir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html).

İşletmede mesleki eğitim gören öğrencilerin, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu kararıyla belirlenen meslek alanlarında ve İl Mesleki Eğitim Kurulu tarafından kurulan komisyonun belirlediği işletmelerde 11. sınıftan itibaren beceri eğitimlerini görmeleri esastır. Ancak İl Mesleki Eğitim Kurulu kararıyla 10. sınıf öğrencileri de beceri eğitimine alınabilir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/169.html).

Aynı meslek dalındaki öğrencilerin en az 8'inin aynı işletmede mesleki eğitim görmesi, işletmede eğitim birimi bulunması ve işletme yönetiminin istemesi durumunda teorik meslek derslerinin eğitimi işletmelerde yapılabilir.

Bu durumda işletme yönetiminin istemesi durumunda kurum müdürlüğünce, ilgili meslek derslerinin teorik eğitimini yaptıracak öğretmenler işletmelerde görevlendirilebilirler. İşletmelerde görevlendirilen öğretmenlerin ek ders ücreti işletme tarafından ödenir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/169.html).

Mesleki eğitimde yer alan işletmeler mesleki eğitim için gerekli olan temrin malzemesi ile araç-gereci temin eder, öğrenci devamsızlıklarını izler, iş dosyalarını düzenli olarak takip eder ve okul/kurum tarafından görevlendirilen koordinatör öğretmenlere gerekli kolaylığı sağlar.

Öğrenciler, çırak ve kursiyerler, günde sekiz saatten fazla meslekleri dışındaki işler ile Ağır ve Tehlikeli işler tüzüğüne aykırı işletmelerde çalıştırılamazlar. Mayıs 2004 tarihli 2560 sayılı tebliğler dergisinde İşletmelerde Meslek Eğitimi uygulaması ile ilgili formlar yer alır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html).

Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma faaliyetlerinin desteklenmesi çeşitli kaynaklardan elde edilen gelirlerin bütçeye özel ödenek olarak kaydedilmesi ile sağlanır. 3308 sayılı yasa ile kurulan "Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi-METARGEM" çıraklık, meslek ve teknik eğitim konularında bakanlıkça ihtiyaç duyulan planlama, araştırma geliştirme ve üretim hizmetlerini yapmak veya yaptırmak amacıyla kurulmuş bir merkezdir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html).

3308 sayılı yasa kapsamında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki teknik orta öğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler işletmelerde meslek eğitimi uygulamasına katılırlar.

Tablo 1'de Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki teknik orta öğretim kurumlarına ait işletmede meslek eğitimi bilgileri verilmiştir.

Tablo 1: Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına Ait İşletmelerde Meslek Eğitimi Bilgileri

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	İşletme Sayısı	Öğrenci Sayısı	Usta Öğretici Sayısı
1988–1989	358	13667	60722	15645
1989–1990	371	14225	64576	16326
1990–1991	408	14948	66766	16924
1991–1992	416	19947	78609	24349
1992–1993	414	17088	64759	22684
1993–1994	425	16809	63079	17561
1994–1995	434	15856	58000	14967
1995–1996	447	17961	58056	16513
1996–1997	490	19548	60645	19775
1997–1998	421	19085	56195	18243
1998–1999	467	21597	64930	24237
1999–2000	435	20250	58149	16395
2000–2001	458	23292	65910	19700
2001–2002	489	21283	53995	19925
2003–2004	506	31126	70730	24789
2004–2005	545	29642	67106	22909
2005–2006	562	31063	69449	27128

İşletmelerde meslek eğitimi uygulamasının devlete, öğrencilere ve işletmelere sağladığı yararlar vardır. Gelişen sanayi ortamında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün ekonomik ve etkin bir şekilde yetiştirilmesinin sağlanması devlete yarar olarak açıklanabilir. İşletmelerde meslek eğitimi uygulaması ile öğrenciler, sosyal güvenlik hakkını almakta ve belirli bir ücret karşılığında teorik bilgilerini pekiştirecekleri uygulamaları gerçekleştirme imkanı elde etmektedir. Bu uygulama sonucunda işletmeler ile eğitim kurumları arasında teknoloji ve bilgi akışı sağlanmakta, işletmelerde iş verimi yükselmektedir (Ulusoy, 2004, 30).

Amaç

Araştırmayla Endüstri ve Meslek Lisesi öğrencilerinin işletmede beceri eğitimi uygulamalarının bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışma ile şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Taraflar 3308 sayılı yasa hakkında yeterince bilgi sahibi mi?
2. İşletmelerde eğitim birimi var mı?
3. Yıllık eğitim planları yeterli mi?
4. Usta öğretici ve eğitici personel sayıları yeterli mi?
5. Beceri eğitimi öğrenciler ve işletmeler açısından yeterli mi?
6. Beceri eğitiminin devamı gerekir mi?
7. Koordinatör öğretmenler işletmeleri ne kadar sıklıkla ziyaret ediyorlar?
8. İş dosyaları usta öğretici ve eğitici personel tarafından düzenli olarak kontrol ediliyor mu?

9. İşletmeler yıllık eğitim planına uygun donanıma sahip mi?

10. Öğrenciler yaşlarına uygun ücret alıyorlar mı?

11. İşletmeler iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı gerekli tedbirleri alıyorlar mı?

Yöntem

Araştırma için veriler; 3308 sayılı yasanın uygulama esasları temel alınarak, öğrencilere, koordinatör öğretmenlerine ve ilgili işyeri yetkililerine ayrı ayrı olarak hazırlanan 3 farklı anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Şişli Endüstri ve Meslek Lisesi Elektrik ve Elektronik bölümleri X. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan deneklerin yapılan araştırmanın önemine ve gerekliliğine inanarak anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005–2006 yılında Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Elektronik ve Elektrik Bölümleri 3. sınıflarında okuyan öğrenciler, bu bölümlerin koordinatör öğretmen olarak görevlendirilen meslek öğretmenleri ve öğrencilerin beceri eğitimini aldıkları işletme yetkilileri oluşturmaktadır. 191 öğrenci, 36 meslek öğretmeni ve 73 işletme yetkisi uygulama çalışmalarına katılmışlardır.

Bulgular

Anket çalışmaları 19 elektrik öğretmeni, 17 elektronik öğretmeni, 102 elektrik bölümü öğrencisi, 89 elektronik bölümü öğrencisi, 28 kamu işletmesi ve 45 özel işletme üzerinde gerçekleştirilmiştir. İşletmelerin çalıştırdıkları personel sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre işletmelerin % 56'sı 50 ve üzerindeki sayıda personel ve % 24,7'si 10 ve altındaki sayıda personel çalıştırmaktadırlar.

Tablo 2: İşletmelerde Çalışanların Sayıları

PERSONEL SAYISI	SIKLIK	YÜZDE	KÜMÜLATİF YÜZDE
0-10	18	24,7	24,7
10-20	8	11,0	35,6
20-50	6	8,2	43,8
50 VE ÜZERİ	41	56,2	100
TOPLAM	73	100	

3308 sayılı kanunun 18. maddesine göre; İşletmede beceri eğitimi yapan öğrenci sayısının 10'dan fazla olması durumunda işletmelerin eğitim birimi kurmaları gerekir. İşletmelerin eğitim birimi durumları ile bu işletmelerden beceri eğitimi alan öğrencilerin sayıları Tablo 3'de karşılaştırılmıştır. Eğitim birimi bulunması gereken 29 işletmeden 8'inde eğitim birimi bulunmadığı görülmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.

Tablo 3: İşletmelere Ait Eğitim Birimlerinin Durumu

ÖĞRENCİ SAYISI	EĞİTİM BİRİMİ VAR	EĞİTİM BİRİMİ YOK	TOPLAM
0-5	13	22	35
5-10	8	1	9
10-20	4	1	5
20 VE ÜZERİ	17	7	24
TOPLAM	42	31	73

İşletmede beceri eğitimi faaliyetlerinin yürütülmesinde kullanılan Yıllık Eğitim Planları yeterli midir sorusuna işletme yetkililerinin %13,7'si kesinlikle yeterlidir, %43,8'i yeterlidir, %13,7'si kararsız, %17,8'i yeterli değildir ve %11'i kesinlikle yeterli değildir şeklinde yanıtlamışlardır (Tablo 4). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 253. maddesine göre işletmelerde meslek eğitiminin öğretim programlarına uygun olarak yürütülmesi ve okulla işletme arasında eğitimde sürekli işbirliğini sağlamak ve rehberlik amacıyla idarece koordinatör öğretmenler görevlendirilir. Koordinatör öğretmenlerin işletme yetkilileriyle yaptıkları görüşmelerde daha dikkatli ve sorgulayıcı olmaları ve Mayıs 2004 tarihli 2560 sayılı Tebliğler dergisi'nde yer alan; İşletmelerde meslek eğitimi koordinatörlerinin işletmeye yapacağı aylık rehberlik rapor formu ve işletmelerde meslek eğitimi günlük rehberlik görev formları'nda işletme yetkilisi görüşleri mutlaka belirtilmelidir.

Tablo 4: Yıllık Eğitim Planlarının Yeterliliği

YANITLAR	SIKLIK	YÜZDE	*KÜMÜLÂTİF YÜZDE*
KESİNLİKLE KATILIYORUM	10	13,7	*13,7*
KATILIYORUM	32	43,8	*57,5*
KARARSIZIM	10	13,7	*71,2*
KATILMIYORUM	13	17,8	*89*
KESİNLİKLE KATILMIYORUM	8	11	*100*
TOPLAM	*73*	*100*	

İşletmede beceri eğitimi gören öğrencilerin uygulamalı eğitimlerinden sorumlu olan usta öğreticilerin öğrenci sayılarına göre karşılaştırmaları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5: Öğrenci-Öğretici Usta Karşılaştırması

ÖĞRENCİ SAYISI	USTA ÖĞRETİCİ SAYISI				*TOPLAM*
	1	2	3	4 VE FAZLA	
0–5	9	14	2	10	*35*
5–10	0	1	2	6	*9*
10–20	0	1	0	4	*5*
20 VE ÜZERİ	5	0	0	19	*24*
TOPLAM	*14*	*16*	*4*	*39*	*73*

İşletmede beceri eğitimi gören öğrencilerin uygulamalı eğitimlerinden sorumlu olan eğitici personellerin öğrenci sayılarına göre karşılaştırmaları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Öğrenci-Eğitici Personel Karşılaştırması

ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETİCİ PERSONEL SAYISI				*TOPLAM*
	1	2	3	4 VE FAZLA	
0–5	17	8	3	7	*35*
5–10	4	2	1	2	*9*
10–20	0	0	2	3	*5*
20 VE ÜZERİ	0	2	3	19	*24*
TOPLAM	*21*	*12*	*9*	*31*	*73*

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 207. maddesine göre "Eğitim biriminde, işletme sahibi/yöneticisi tarafından işletmede eğitimden sorumlu yönetici ve öğrenci/kursiyer sayısına göre yeterli sayıda eğitici personel/usta öğretici görevlendirilir. İşletmede istenilen nitelik ve sayıda eğitici personel/usta öğretici bulunmaması durumunda, kurumlardan meslek dersleri öğretmenleri görevlendirilebilir."denilmektedir. Tablo 5 ve Tablo 6'daki sonuçlara göre işletmelerde usta öğretici ve eğitici personel sayılarının yeterli olduğu sonucu çıkarılabilir.

İşletme yetkililerine beceri eğitimi uygulamasının öğrenciler açısından yararlılığı sorulduğunda alınan yanıtlara göre; %27,4'ü kesinlikle yararlı, %61,6'sı yararlı, %5,5'i kararsız ve %5,5'i yararlı olmadığını belirtmekle uygulamanın yararlı olduğuna çoğunlukla katılmaktadırlar. İşletmeler açısından yararlılığına, işletme yetkililerinin %27,4'ü kesinlikle yararlıdır, %52,1'i yararlıdır, %12,3'ü kararsızım, %5,5'i yararsızdır ve %2,7'si kesinlikle yararsızdır yanıtlarıyla işletme eğitimi uygulamasının yararlı olduğuna çoğunlukla katılmışlardır. İşletme yetkililerinin %28,8'i bu uygulamanın kesinlikle devamını, %54,8'i devamını isterken %4,1'i kararsız kalmış, %8,2'lik kesim uygulamanın devam etmemesi, %4,1'i ise kesinlikle devam etmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan % 36,1'i işletmede beceri eğitiminin kesinlikle devam etmesi, %52,8'i devam etmesi gerektiğini, % 8,3'ü kararsız %2,8'i uygulanmanın devam etmemesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Koordinatör öğretmenlerin işletmeleri ziyaret sıklıkları, kendilerinden, öğrenci ve işletme yetkililerinden alınan yanıtlarla Tablo 7'de gösterilmektedir. Buna göre koordinatör öğretmenlerin işletme ziyaretlerinde öğrenci-öğretmen-işletme yetkilisi ile buluşmasında sorunlar olduğu sonucu edinilebilir. Öğrenciler kendi görüşlerini ifade ettikleri bölümde koordinatör öğretmenlerini işletme ziyaretleri sırasında göremekten yakınmaktadırlar.

Tablo 7: Koordinatör Öğretmenlerin İşletmeleri Ziyaret Sıklığı

ZİYARET SIKLIĞI	ÖĞRENCİ (%)	İŞLETME(%)	*ÖĞRETMEN (%*
HAFTADA BİR	11,5	13,7	*63,9*
İKİ HAFTADA BİR	24,1	28,8	*25,0*
AYDA BİR	32,5	35,6	*8,3*
İKİ AYDA BİR	31,9	21,9	*2,8*

Tablo 8'de koordinatör öğretmenlerin 3308 sayılı yasa hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin 3308 Sayılı Yasa Hakkındaki Bilgilerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

YANITLAR	SIKLIK	YÜZDE	*KÜMÜLÂTİF YÜZDE*
KESİNLİKLE KATILIYORUM	6	16,7	*16,7*
KATILIYORUM	10	27,8	*44,4*
KARARSIZIM	9	25	*69,4*
KATILMIYORUM	10	27,8	*97,2*
KESİNLİKLE KATILMIYORUM	1	2,8	*100*
TOPLAM	*73*	*100*	

Tablo 8'de gösterilen sonuçlardan öğretmenlerin 3308 sayılı yasa hakkındaki yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Mayıs 2004 tarihli 2560 sayılı Tebliğler dergisi'nde yer alan işletmelerde meslek eğitimi koordinatörlerinin işletmeye yapacağı aylık rehberlik rapor formu'na göre; okul idaresince görevlendirilen koordinatör öğretmenlerin kontrol etmesi gereken birçok husus vardır. Bu anlamda işletmede beceri eğitimi uygulamasının temeli olan 3308 sayılı kanun hakkında öğretmenler bilgilendirilmeli ve mesleki ve teknik eğitimi yönetmeliğinin 253. maddesine göre müdür gerekli tedbirleri almalıdır.

Öğretmenlerin % 5,6'sı işletmede görevli bulunan usta öğretici ve eğitici personel sayısının kesinlikle yeterli, %47,2'si yeterli, %13,9'u kararsız olduğunu, %33,3'si yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan usta öğretici ve eğitici personel sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin %2,8'i iş dosyalarının usta öğretici ve eğitici personel tarafından düzenli olarak kesinlikle kontrol edildiğini, %38,9'u kontrol edildiğini belirtmiş %19,4'ü kararsız kalmış ve %38,9'u iş dosyalarının kontrol edilmediği belirtmişlerdir. Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 196. maddesine göre işletmeler "Meslekî eğitim için gerekli olan temrin malzemesi ile araç-gereci temin eder." denilmektedir. Öğretmenlerin, işletmelerin yıllık eğitim planına uygun donanıma sahip olup olmamasına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 9'da gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yalnızca %22,2'si işletmelerin yıllık eğitim planını gerçekleştirebilecek uygun donanıma sahip olduğunu düşünmektedir. Bu oran oldukça düşüktür. Öğrencilerin alanlarıyla ilgili işletmelerde eğitim görmelerinin sağlanması gerekir.Bu anlamda koordinatör öğretmenlerin gerçekleştirdikleri kontrollerde yetersiz işletmeleri raporlarına yazmaları ve işletme değişimi yoluna gidilmesi gereklidir.

Tablo 9: İşletmelerdeki Donanım Eğitim için Uygun mu?

YANITLAR	SIKLIK	YÜZDE	*KÜMÜLÂTİF YÜZDE*
KESİNLİKLE KATILIYORUM	3	8,3	*8,3*
KATILIYORUM	5	13,9	*22,2*
KARARSIZIM	10	27,8	*50,0*
KATILMIYORUM	16	44,4	*94,4*
KESİNLİKLE KATILMIYORUM	2	5,6	*100*
TOPLAM	*36*	*100*	

Araştırmaya katılan öğrencilerin 4'ü 16 yaş ve altı, 187'si 17 yaş ve üzeri yaş seviyesindedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 196. maddesine göre "İşletmede meslekî eğitim gören öğrenciye, yaşına uygun asgari ücretin % 30'undan az olmamak üzere ödenecek ücret tutarı, ücret artışı ve diğer olanakları kapsayan eğitim sözleşmesini, öğrenci velisi ve kurum müdürü ile birlikte imzalar."denilmektedir. Öğrencilerin aldıkları ücretlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı günkü koşullar için; öğrencilerin genellikle almaları gereken ücreti aldıkları, 17 öğrencinin almaları gereken ücretin altında bir ücret aldıkları görülmektedir.

Tablo 10: Öğrenciler Hak Ettikleri Ücreti Alıyorlar mı?

ÖĞRECİNİN YAŞI	AYLIK ÜCRET			*TOPLAM*
	135 YTL	159YTL	DİĞER	
16 YAŞ VE ALTI	2	1	1	*4*
17 YAŞ VE ÜZERİ	7	164	16	*187*
TOPLAM	*9*	*165*	*17*	*191*

Öğrencilerin %12,6'sının işletmelerde iş kazası geçirdiklerini, % 87,4'ü iş kazası geçirmediklerini bildirmişlerdir. Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 196.maddesine göre "Öğrenci/kursiyerlerin iş kazaları ve meslek hastalıklarından korunması için gerekli önlemleri alır ve tedavileri için gerekli sevk işlemlerini yapar." denilmektedir. Öğrencilerin %36,6'sı iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı işletmede alınan önlemlerin kesinlikle yeterli olduğunu, %31,9'u yeterli olduğunu belirtmiş %21,5'i kararsız, %7,9'u alınan önlemleri yeterli bulmazken % 2,1'lik bir grup kesinlikle yeterli bulmamaktadır.

Anket sorularının sonunda deneklere kendi görüşlerini yazmalarının istendiği bölümden elde edilen sonuçlar sınıflandırılarak aşağıda verilmektedir.

- Öğrencilerden 20'si aldıkları ücretlerin yetersiz olduğunu, 12'si alanlarıyla ilgili olmayan kimi işlerde çalıştırıldıklarını ve 5'i koordinatör öğretmenleriyle yeterince görüşemediklerini belirtmişlerdir.
- Koordinatör öğretmenlerin 10'u yılık eğitim planlarının uygulamasında işletme iş akışının bozulması nedeniyle aksamalar olduğunu belirtmişlerdir.
- Koordinatör öğretmenlerin 5'i öğrencilerin ucuz iş gücü görülerek mesai saatleri dışında çalıştırılması durumunun söz konusunu olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç, değerlendirme ve öneriler

Öğretmenlerin çoğunlukla belirttikleri, işletmelerde verilen beceri eğitimin yıllık eğitim planlarına uygun bir eğitim olmadığı yönündeki görüşleri ve firmaların da yıllık eğitim planını kısmen yetersiz bulmaları Yıllık Eğitim Planlarının yenilenmesine gerek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 3308 sayılı yasa hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre işletmelerin beceri eğitimi için yıllık plan uygun yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucu çıkmaktadır. Yine öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin hazırladıkları dosyaların usta öğreticiler tarafından düzenli olarak kontrol edilmediğini belirtmektedirler. Bundan başka öğretmenlerin işyerlerini ziyaretlerinin gereken sıklıkta gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır. Bu olumsuzlukların 3308 uygulamasının başarısını etkileyeceği açıktır.

Öğrencilerin yüzde 12'sinin iş kazası geçirmesi dikkat çeken bir sonuçtur ve iş kazalarının önlenmesi için daha titiz olunması gerekir.

Öğrencilerin beceri eğitimi görecekleri işletmelerin ilgili kurum ve kurullarla işbirliği yapılarak 3308 sayılı yasanın amacına uygun şekilde okullar tarafından belirlenmesinde yarar vardır.

Beceri eğitimi uygulamasının sonuçları için dönemsel olarak ve diğer alanlardaki uygulamaları da içerecek daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekir. Böylelikle 3308 uygulamasının beklentileri ne ölçüde karşıladığı değerlendirilip aksaklıkları giderilmelidir.

Kaynakça

MEB(2005). **Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihçesi.** Ankara: MEB Yayınları.

SENAR Nuran, KAYA Zehra (2006). **Esnaf ve Sanatkâr Meslek Kuruluşları için Ülke Örnekleri ile AB'de Mesleki Eğitim ve AB ve AB Mali Kaynakları Rehberi**, TESK yayınları, Ankara.

SEZGİN, İlhan(2004). **Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerde Beceri Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri,** TİSK, (Mesleki eğitim kurulu'na sunulan rapor).

ULUSOY, A.(2004). "Kalifiye İşgücünün Yetiştirilmesinde Eğitim Kurumu-İşletme İşbirliği", **Eğitim Kurumu-İşletme Diyaloğu Uluslararası Konferansı**, Ankara Hilton Oteli, Ankara.

ÜNAL, L.Işıl (1996). "İşbaşında Yetiştirmenin Verimlilik ve İstihdam Açısından Değerlendirilmesi", **MPM Verimlilik Dergisi**, 1996/1, ss.95–116.

http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/model.htm, "Mesleki Eğitim ve Yetiştirmede Modeller ve Planlama", Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, 10.03.2006.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html, "3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu", (Resmi Gazete, 19.06.1986–19139).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/169.html, "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği", (Resmi Gazete, 03.07.2002–24804).

http://maol.meb.gov.tr/tanitim/tanitim_index.html, "Mesleki Açık Öğretim Lisesinin Tanıtımı", 11 Aralık 2006.

http://egitek.meb.gov.tr/aok/mtao/okultanitimi.htm, "Mesleki Ve Teknik Açıköğretim Okulu'nun Tanıtımı", 11 Aralık 2006.

AN EVALUATION OF ON THE JOB TRAINING

Mustafa ÖZCAN*

Ferdi BOYNAK**

Abstract

Labour force training at Vocational and Technical Schools is based on cooperation between school and industry. In this training, the students receive their theoretical education at schools from their teachers while receiving their practical education in industry from professionals and educators. The success of the training is to be achieved by providing a close relationship between all partners that take part in this type of education.

In this study, an evaluation of on the job training that is realized at Vocational and Technical Schools has been done for Sisli Vocational High School. For the study, three different type of questionnaire has been prepared and applied on 191 students whose in their 3 rd year and from electrical and electronics department, 36 electrical and electronics teacher and 73 companies that students take their practical education.

Data obtained from the questionnaires processed by means of statistical software and analyzed. According to the findings, relation between industries and schools has to be validated, co-operation is to be increased and made more effective.

Key Words: Vocational education, on the job training, article 3308

* Şişli Technical and Vocational High School

** Marmara University Technical Education Faculty

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYENİN YÖNETİMİ

Mehmet KARAKUŞ*

Özet

Bilginin üretiminin ve yayılma hızının arttığı, bilginin ve bilgili insanın bütün kurumlar için en önemli değer kaynağı olduğu günümüz örgütlerinde, bilgi yönetimi ve soyut varlıkların yönetimi kavramları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Entelektüel sermaye, bir örgütün değere dönüşme potansiyeli taşıyan soyut varlıkları olarak tanımlanabilir. Entelektüel sermaye kavramı; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere bu çalışmada üç boyutta ele alınmakta, eğitim örgütlerinde bu varlıkların nasıl geliştirilebileceği ve nasıl yönetilmesi gerektiğine değinilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim örgütleri, insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye.

Giriş

Sanayi temelli üretim ve çalışma metotlarının etkisini yitirmeye başladığı, enformasyon sistemlerinin ve bilgi teknolojilerinin yaşamın her alanında kendisini daha fazla hissettirdiği (Bassi, 1997), enformasyonun en önemli hammadde konumuna geldiği (Stewart, 1997) ve bilgi toplumuna doğru hızlı bir dönüşümün yaşandığı (Celep ve Çetin, 2003) günümüzde yönetim paradigmaları da değişmekte; bilgi yönetimi ve örgütün soyut varlıklarının yönetimi kavramları giderek daha fazla dikkat çekmektedir.

Bilginin ve nitelikli insan kaynaklarının temel girdi ve üretim aracı olduğu günümüz örgütlerinde (Hall, 2003), bilginin elde edilmesi, düzenlenmesi ve dağıtılması (Duffy, 2001), kısacası bilginin etkili bir şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim düzeyi yüksek bireylerden oluşan, karmaşık bir çevrede birçok kişi ve kurumla etkileşim içinde olan, bilginin hızlı bir şekilde üretildiği ve aynı hızla bilgi erozyonunun yaşandığı bir ortamda yaşamak için sürekli öğrenmeye ve acımasız rekabet koşullarında hayatta kalmaya çalışan bilgi toplumunun örgütlerinin (Hoffmann, 2003; Lyon, 2003; Kösebalan, 2004) yönetimi de elbette farklı bakış açıları ve farklı yeterlikler gerektirmektedir. Bilgi yönetiminin giderek daha fazla önem kazandığı günümüz örgütlerinde, sahip olunan soyut varlıkların yönetimi maddi varlıkların yönetiminden ve bu soyut varlıklara yapılan yatırımlar (Gökmen, 2003) da maddi varlıklara yapılan yatırımlardan stratejik anlamda daha önemli hale gelmiştir.

Özellikle temel hammaddesi ve çıktısı insan olan ve hem öğretimin hem de yönetimin içerdiği bütün süreçlerde insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde; insan kaynaklarını, insanlar arasındaki ilişkileri ve kurumsal hafızayı kapsa-

* Arş. Gör.; Fırat Ün., Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü

yan bu soyut varlıkların yönetimi, bu kurumların etkililiğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Entelektüel sermaye kavramının içerdiği soyut varlıklar konusunda günümüze değin yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu işletme örgütlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yapılan kavramsal çözümlemeler sonucunda, soyut varlıkların yönetiminin eğitim örgütlerinin etkililiği adına sağlayacağı faydaların ortaya konulması ve bu yönüyle alana özgün bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Kurumların Sahip Oldukları Soyut Varlıklar: Japonya'da 1980 yılında Hiroyuki Itarni tarafından yazılan ve İngilizceye 1987 yılında çevrilen "Görünmeyen Aktifleri Harekete geçirmek (Mobilizing Invisible Assets)" isimli çalışmayla (Üç, 2002) yönetim alan yazınına kazandırılan yönetimin "maddi olmayan unsurları (intangibles)" kavramı, bilgi toplumunun yönetim bilimcilerinin ilgisini maddi varlıklarından daha fazla çekmeye başlamıştır. Örgütün sahip olduğu değerleri, etkinlikleri ve kaynakları betimleyen bir kavram olarak bu "soyut varlıklar": "mevcut durumda somut bir maddi değer ifade etmeyen, alınıp satılması çok güç olan ve gelecek adına ekonomik faydalar vadeden maddi olmayan varlıklar" (Chaminade ve Roberts, 2003) ya da "örgütün kendine özgü sistemlerinde ve işgörenlerin deneyimlerinde saklı olan bilgiler" (Taylor, 2001) şeklinde tanımlanabilir. Örgütün entelektüel sermayesi olarak da ifade edilen bu soyut varlıklar (Çağlar, 2003), araştırmacılar tarafından genel olarak, insan kaynaklarıyla ilgili olanlar ve örgüt yapısıyla ilgili olanlar şeklinde iki kategoride incelenmektedir.

Entelektüel sermaye kavramı, 1970'lerde ve 1980'lerin başlarında bugünkü anlamından farklı bir şekilde kullanılmaktaydı. Burns (1978), dönüşümcü liderlikle eş anlamda kullandığı "entelektüel liderlik" kavramını; "liderin, ulaşabildiği fikirleri ve entelektüel sermayeyi kullanması" şeklinde tanımlamaktaydı. Bass (1985) ise entelektüel liderlik kavramını, "entelektüel uyarım" adıyla, dönüşümcü liderliğin alt boyutları arasında saymaktaydı. Liderlik alan yazındaki bütün bu tartışmalarda entelektüel sermaye kavramı, bugünkü anlamından daha dar bir şekilde, sadece sahip olunan fikirler anlamındaki entelektüel kaynakları ifade etmek için kullanılmaktaydı (Webster, 1995).

Kurumun sahip olduğu soyut değerlerin entelektüel sermaye olarak adlandırılması için, kurumun stratejileri ve hedefleri bağlamında bir katma değer ifade etmesi gerekmektedir. Entelektüel sermayenin "kâra dönüştürülebilen bilgi" şeklinde ifade edilmesinin altında yatan da bu anlayıştır. Bu bakış açısıyla insan sermayesi, "bireylerin müşterilere çözümler sunması için gerekli yetenekler"; yapısal sermaye, "kuruluşun piyasa gereklerini karşılamasını sağlayan örgütsel yetenekler" ve ilişkisel sermaye de, "kuruluşun iş yaptığı insanlarla ve etkileşim içinde bulunduğu diğer kişi ve kuruluşlarla olan ilişkilerinin değeri" şeklinde tanımlanmaktadır. Entelektüel sermayenin belli bir kurum için katma değer ifade etmesi ve kurumlar arası rekabette avantaj sağlayabilmesi için, o kurumu diğerlerinden üstün kılıcı nitelikte bazı ayırıcı özellikler taşıması gereklidir (Stewart, 1997).

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, kurumların en önemli stratejik değer kaynağı (Kirk, 2000; Shook, 2002) olan entelektüel sermayenin de bu değişimin hızına uygun bir şekilde sürekli beslenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Cohen ve Backer, 1999). Entelektüel sermaye, örgütün içinde bulunduğu koşulların etkisiyle adım adım ilerleyen doğal bir süreç içinde ya da ani değişimlere cevap vere-

cek nitelikte çok hızlı geliştirilebilir. Birinci yaklaşımda, günlük olarak adım adım yapılan etkinliklerle, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve bireylerin rol modelleri olarak birbirlerini izleyerek yeni beceri setleri oluşturmaları sağlanır. İkinci yaklaşımda ise, örgütün çevresindeki artan belirsizlik ve mevcut entelektüel sermayenin işlevselliğini yitirmesi sonucu, yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için entelektüel sermaye radikal bir şekilde arttırılmaya çalışılır. Bu değişim, kurumun içindeki ya da dışındaki faktörler tarafından tetiklenebilir ve çoğu zaman bu süreç plan dışı gerçekleşir (Lyon, 2003). Sahip oldukları entelektüel sermayenin özellikle onlara özgü olan niteliklerinin kendilerine sağlayacağı katma değeri ve rekabet avantajını göz önünde bulundurarak; eğitim örgütlerin sürekli bir şekilde çevrelerinde meydana gelen değişimleri, diğer eğitim kurumlarının yaptıkları yenilikleri ve müşterilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını takip etmeleri ve bu yönde sahip oldukları soyut varlıkları geliştirmeye çalışmalarında fayda görülmektedir.

Entelektüel Sermaye Kavramına Yönelik Sınıflandırmalar: Entelektüel sermayenin ne tanımı, ne de boyutları konusunda ilgili alan yazında bir söz birliği bulunmamaktadır. Bu konuda öne çıkan birkaç sınıflandırmaya aşağıda değinilmektedir:

Edvinsson ve Malone (1997), entelektüel sermayeyi insan sermayesi (işgörenlerin ve yöneticilerin bilgi, beceri ve deneyimleri) ve yapısal sermaye (insan sermayesini destekleyen ve güçlendiren altyapı) olmak üzere iki ana gruba ayırmışlardır. Bu sınıflandırmada yapısal sermaye de; müşteri sermayesi (örgütün müşterileriyle olan ilişkilerin değeri) ve örgütsel sermaye (sistemlere ve araçlara yapılan yatırım ile çalışma felsefesi) şeklinde iki alt gruba ayrılmaktadır (Youndt, 1998).

Stewart (1997), yukarıdakinden biraz farklı olarak; müşteri sermayesini, insan sermayesi ve yapısal sermaye ile birlikte temel boyutlar olarak ele almış ve yukarıda örgütsel sermaye olarak anlatılan kavramı yapısal sermaye olarak adlandırmıştır.

Bontis (1996) ise; ilişkisel sermayeyi, insan sermayesi ve yapısal sermaye ile birlikte temel boyutlar olarak sınıflandırmış ve ilişkisel sermayeyi müşteri sermayesinden daha kapsamlı (müşterileri ve tedarikçileri içine alan) bir kavram olarak ele almıştır (Youndt, 1998).

Sveiby (1997) entelektüel sermayeyi; işgören yeterlikleri, içyapı (örgütsel kültür, bilgi ve yönetim sistemleri, patentler, modeller vb.) ve dış yapı (müşterilerle ve tedarikçilerle ilişkiler, kurumun imajı ve saygınlığı) olmak üzere üç boyutlu olarak incelemiştir (Cho ve McLean, 2000).

Kelly (2004), okullar için oluşturduğu entelektüel sermaye modelinde bu kavramı, düşünen sermaye (öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerin sahip oldukları sermaye) ve düşünmeyen (yapısal) sermaye (örgütün yapılarında, süreçlerinde, kültüründe ve ilişkilerde saklı olan sermaye) şeklinde iki ana gruba ayırmıştır. Düşünen sermayenin boyutları olarak; yeterlik, tutum ve entelektüel çeviklik sermayelerini saymış, yapısal sermayenin boyutlarının ise; örgüt içi sermaye (altyapı, kültür, süreçler, veri tabanları vb. yapısal unsurlar), örgüt dışı sermaye (ebeveynler ve diğer kurumlarla olan ilişkiler), yenilik ve personel geliştirme sermayesi (bina, donanım ve personel geliştirme gibi konulardaki yatırım planları) olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada, entelektüel sermaye kavramı; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç boyutlu olarak incelenecektir. Müşteri sermayesi

yerine ilişkisel sermaye adının kullanılmasının sebebi, bu kavramın hem müşterilerle hem de tedarikçilerle olan ilişkilerin değerini ifade eder şekilde daha geniş bir anlama gelmesidir.

A) İnsan Sermayesi

İnsanlar, kurumların en önemli varlıklarıdır (Buzan, Dottino ve Israel, 2001). İnsan sermayesi, strateji ve amaç odaklı bir bakış açısıyla; "bireylerin, kurumun amaçlarına hizmet etmek ve müşterilere çözümler sunmak için gerekli yetenekleridir" (Stewart, 1997). Kelly (2004) insan sermayesini; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarından oluşan, entelektüel sermayenin "düşünen boyutu" olarak ele almış ve insan sermayesinin şu üç unsurun bir toplamı olduğunu ifade etmiştir:

a) Yeterlik (Competence) Sermayesi: Problem çözme becerileri, teknik ve akademik bilgiler, yönetsel beceriler, insan ilişkileriyle ilgili beceriler ve öğretimle ilgili teorik bilgilerle uygulamaya dönük becerileri kapsamaktadır. Eğitim yöneticilerinin, rutin etkinliklerin yanında, çeşitli grupları ve farklı işleri yönetebilme becerileri ve insan ilişkileri bağlamında, meslektaşlarını güdüleme, onları anlamaya çalışma, okulun yararını kendi kişisel menfaatlerinden önde tutmaları konusunda onları etkileme becerileri de bu gruba girmektedir.

b) Tutum (Attitude) Sermayesi: Gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak tek başına başarıya ulaşmak için yeterli değildir. Öğretmenlerin, sahip oldukları yeterlik sermayelerini sadece kendi menfaatleri için değil, okulun faydası için kullanma doğrultusunda güdülenmiş olmaları gereklidir. Daha çok kişisel özelliklerden kaynağını alan tutum sermayesi; "stratejik niyet" (okulun amaçları doğrultusunda çaba göstermeye istekli olma ve diğerlerini de bu doğrultuda yönlendirme), "iyi iş davranışları" (dinamik bir iş ortamı oluşturacak ve diğerlerinin şevkini arttıracak uygun iş davranışları sergileme) ve "iş etiği" bileşenlerinden oluşmaktadır.

c) Entelektüel Çeviklik (Intellectual Agility) Sermayesi: Farklı enformasyon parçaları arasındaki ortak yönleri bulup, bunları orijinal bir şekilde bir araya getirebilme becerisine dayanan entelektüel çeviklik; bireylerin, okulun başarısı adına, yenilikçi fikirler üretebilme yeteneklerdir.

Eğitim örgütlerinin en önemli kaynağı; bünyesinde çalışan insanların bilgi, beceri, yaratıcılık, geleceğe yönelik tasarımlar yapma, doğru kararlar verebilme ve insani ilişkileri güçlendirme yeterlikleridir. Hiçbir örgüt bunların gelişimini şansa bırakmayı göze alamaz (Harrold, 2000). İnsan sermayesine yapılan yatırım, örgütlerin uzun süre varlıklarını devam ettirebilmeleri ve verimliliklerini sürdürebilmeleri için ön koşuldur (Provo, 2000; Wick, 2001). Örgütler iki yolla, ya dışarıdan nitelikli işgörenler alarak, ya da mevcut işgörenlerin bilgi ve becerilerini geliştirerek (eğitim faaliyetleri, geri bildirim sağlama ve özendirici ödeme sistemleri vasıtasıyla) insan sermayelerini arttırmaya (Youndt, 1998) ve işgörenlerin bağlılık duygularını arttırarak onların bilgi ve becerilerinden daha fazla istifade etmeye (Jessup, 2002) çalışırlar. Bu temel insan sermayesi geliştirme stratejilerine aşağıda değinilmektedir:

a) İnsan Sermayesi Alımı: Örgüte kaliteli işgörenlerin alınabilmesi için; aday sayısının çoğalması adına, mümkün olduğu kadar fazla kişi bundan haberdar edilmeli, aday hakkında daha çok bilgi edinebilmek için mülakat, test vb. ölçme araçları kullanılmalı, kalifiye insan sermayesini çekebilmek için yüksek maaş, ek gelirler, iyi ça-

lışma ortamı gibi, o örgütü diğerlerinden daha cazip hale getirecek düzenlemeler yapılmalıdır (Youndt, 1998).

Ülkemizin eğitim sistemine daha nitelikli öğretmen girdisinin sağlanması için, öğretmenlerin maaşlarında ve ek gelirlerinde, bu mesleği daha cazip hale getirecek iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca, uzun yıllardan beri herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülen öğretmenliğin, bir uzmanlık alanı olarak kendine özgü ayırt edici niteliklerinin ortaya konulmasında ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımlarında ve mesleğe atanmada, merkezi sınavlara ek olarak, bu nitelikleri ölçen mülakat ve kişilik testi gibi seçme araçlarının kullanılmasında fayda görülmektedir.

b) Yetiştirme ve Geliştirme: Hem yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin gerçekleşmesi, hem de mevcut öğretmenlerin geliştirilmesi adına, kurumun kendi içinde yaptığı eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim faaliyetlerinin "yoğunluğu" (katılan personel sayısı, kurumun bu faaliyetler için yaptığı masraflar, harcanan zaman ve bu faaliyetlerin öğretmenlerin kariyerleri boyunca devam edip etmemesi) ve "kapsamı" (eğitim faaliyetlerinde işlenen konuların ve kazandırılmaya çalışılan becerilerin çeşitliliği, personele sağlanan değişik tipteki eğitim fırsatları) insan sermayesinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde ölçüt olarak kullanılmaktadır (Youndt, 1998).

Eğitim yöneticilerin insan sermayesinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecindeki görevleri; hedefleri belirlemek, sürece ilişkin gerçekçi beklentiler oluşmasını sağlamak, sürece hem parasal olarak hem de psikolojik olarak gerekli desteği sağlamak ve bu çalışmaların sürekli hale gelmesi yolunda gayret göstermektir (Harrold, 2000).

c) Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Yükseltmeler, transferler ve işten çıkarmalar gibi önemli kararlar için bilgi sağlayan ve ödüllerin paylaştırılmasında ölçüt olarak kullanılan performans değerlendirmenin önemli bir işlevi de, yetersiz fakat düzeltilebilecek olan işgören beceri ve yeteneklerini ortaya koyması (Robbins, 1994) ve bu sayede insan sermayesinin geliştirilmesi yönündeki çabalara dayanak oluşturmasıdır. Problemlerin birikmesine izin vermeden, öğretmenlere zamanında ve sürekli sağlanacak olan geri bildirim (McDermott, Laschinger ve Shamian, 1996); onların hatalara hoşgörüyle yaklaşan bir sistem içinde, yanlışlarından ders alarak ve eksikliklerini görerek (Youndt, 1998) sürekli bir gelişim süreci içine girmelerini sağlayacaktır.

d) Ödüllendirme: Bilgi üretimini, araştırmayı ve kendini geliştirmeyi ödüllendiren özendirici bir ödeme sisteminin bulunması (Phillipson, 2003), ödüllerin eşitlikçi bir anlayışla dağıtılması (Berning, 2001), terfilerde ve ödüllerin dağıtılmasında ölçüt olarak bilgi ve beceri düzeylerinin kullanılması, hem mevcut personeli kişisel gelişim yönünde güdüleyecek, hem de kaliteli insan sermayesi için okulları cazip hale getirecektir (Youndt, 1998).

Ülkemizde, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları ve kendilerini geliştirmeleri için gerekli kolaylığın yeterince sağlanmadığı ve kişisel çabalarıyla lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin hak ettikleri şekilde ödüllendirilmedikleri görülmektedir. Eğitim kurumlarımızı, içinde bulundukları ataletten ve durağanlıktan kurtarabilmek ve öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri yönünde güdüleyebilmek için; zaman ve mekân yönünden kolaylıklar sağlama ve özendirici bir ödeme ve terfi sistemi anlamında gerekli yapısal düzenlemelerin yapılmasında yarar görülmektedir.

e) Bağlılık Duygusu Oluşturma: Kurumlar insanları kiralayabilirler ama onlara sahip olamazlar (Stewart, 1997). Eğitim kurumlarının insan sermayesinden en yüksek faydayı elde edilebilmeleri için, onların okula, yaptıkları işe ve çalışma arkadaşlarına yönelik bağlılık duygularının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerde bağlılık duygusu oluşturabilmek için; ücretli ebeveyn izni vermek veya öğretmenin ailesine çeşitli ayrıcalıklar sunmak gibi, öğretmene ve onun ailesine değer verildiğini gösteren uygulamalar yapılmalı (Jessup, 2002; Fuller, Barnett, Hester ve Relyea, 2003; Haar ve Spell, 2004; Meyer ve Allen, 1997), maaş ve ek ücretler cazip hale getirilmeli (Wheaton, 2000), okul içinde alınan kararlara daha fazla katılımları sağlanmalı (Celep, 2000; Somech ve Bogler, 2002; Firestone ve Pennell, 1993; Lines, 2004; Parnell ve Crandall, 2003; Torka, 2004), okul içinde bilgiye ve ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşabilme fırsatına her bir öğretmen yeterince sahip olmalıdır (McDermott vd., 1996).

B) Yapısal Sermaye

Yapısal sermaye, örgütün yapılarında, sistemlerinde ve süreçlerinde depolanan, işgörenler değişse bile devamlılığını koruyan bilgi ve deneyimler bütünüdür. Yapısal sermaye bir bütün olarak kuruma aittir; yeniden üretilebilir ve paylaşılabilir (Stewart, 1997). Yapısal sermayeyi bilgi stokları ve bilgi akışı şeklinde iki grupta incelemek mümkündür:

a) Bilgi Stokları: Okulların sahip oldukları bilgi stokları, örtülü ve açık bilgiler olmak üzere iki grupta incelenebilir. Sezgiler, temel kurallar, zihniyet yapıları, bilinç dışı değerler, yazılı olmayan nüfuz alanı kuralları ya da yazılı olmayan örgütsel kültürün diğer unsurları örtülü bilgiler arasındadır. Örgütün bürokratik kuralları ya da sistemler ve süreçlerle ilgili diğer formal kurallar da açık bilgiler arasında sayılabilir (Stewart, 1997; Bontis, 1999). Eğitim kurumları, yapısal sermayelerini arttırmak için; bir yandan örtülü bilgileri açık hale getirmeye çalışırken, diğer yandan da açık halde bulunan ve bireylerin ellerinde bulunan bilgi ve deneyimleri kayıt altına almalıdırlar (Youndt, 1998). Aşağıda, bilgi stokları bağlamında, yapısal sermayeyi geliştirmenin bu iki yoluna değinilmektedir:

Örtülü Bilgileri Açık Hale Getirme: Eleştiri süzgecinden çoğu zaman geçmeyen, iletişimi zor, değişime karşı dirençli, yanlış olsa bile değiştirmesi çok zor olan örtülü bilgilerin açık hale getirilmesi gerekmektedir. Aksi halde bunlar sınanamaz, geliştirilemez ve paylaştırılamaz. Bunun için eğitim yöneticisinin, okul kültürünü belkemiği olan bu örtülü bilgileri (O'Neil, 2004) belirlemesi; formelleştirilebilir, edinilebilir ve harekete geçirilebilir hale gelmesi için örtülü bilgiyi açığa çıkarması gerekmektedir (Stewart, 1997). Aslında doğal süreç içerisinde, okulda bulunan bu örtülü bilgilerden, ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verme anlamında kullanışlı bulunanlar zamanla okulun formal boyutu içinde yerini alsa da (Bontis, 1999), bilgi yöneticisinin bu süreci okulun amaçları doğrultusunda manipüle etmesi ve beklenmedik değişimlere anında cevap verecek şekilde süreci yönlendirmesi gerekmektedir.

Hikâyeler, efsaneler, söylentiler ve geleneklerde saklı olan örtülü bilgileri açığa çıkarmak için okul içinde güvene ve ortak anlayışa dayalı bir iklimin bulunması gerekmektedir. Böyle bir iklim içinde, örgütsel sosyalleşmenin araçları kullanılarak; informal grupların içinde, öğretmenlerin kendi aralarında yaptıkları eğlenceler, spor etkinlikleri, yemek yeme, çay içme vb. samimi bir havada gerçekleşen ortak etkinlikler vasıtasıyla, öğretmenlerin kendi aralarında geliştirdikleri, metaforlar ve hikâyeler

şeklinde kendini gösteren ortak dil kullanılarak, çoğu zaman iletişiminde güçlük çekilen örtülü bilgiler açığa çıkarılmakta ve okul kültürünün bir parçası haline gelebilmektedir (Youndt, 1998; Çelik, 2002).

Bilgileri Kayıt Altına Alma: Öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip oldukları bilgiler ve deneyimler, çeşitli vasıtalarla kayıt altına alınarak, örgütün yapısal sermayesinin parçası haline getirilip "kurumsallaştırılabilirse" (Meyer, 2004); hızlı bilgi paylaşımı ve sürekli ve kolektif bilgi gelişimi için gerekli olan ortam oluşturulmuş olur. Böyle bir ortamda öğrenme ile bilgiyi paylaşma arasındaki süre sistemli olarak kısalır ve yapılandırılmış, kolay ulaşılabilir, akıllı iş süreçleri sayesinde insan sermayesi de daha üretken hale gelir (Stewart, 1997).

Ayrılan insan sermayesinin beraberinde bilgi birikimini ve deneyimlerini de götürmesi (Murphy, 2003), bilgi stokları zayıf olan eğitim örgütlerinin önemli problemleri arasındadır. Bunu önlemek için, "kurumsal hafıza"nın ifadesi olarak, içinde öğretmenlerin ve yöneticilerin en iyi uygulamalarının ve yaptıkları hataların kaydedildiği bir "veri tabanı" oluşturulmalı ve böylece hem daha önce yapılmış olan hataların tekrar edilmesi önlenmeli, hem de daha önceki yönetimsel ve öğretimsel uygulamaların yol gösterici nitelikte olarak incelenmesine olanak sağlanmalıdır (Van Horn, 2001).

Okul içinde ve dışındaki herkese açık olması gereken veri tabanında, okulda görevli öğretim elemanlarının eserleri, uzmanlık alanları, tecrübeleri ve kişisel bilgileri yer almalı ve böylece bu bilgilere ve tecrübelere ihtiyaç duyanların istedikleri anda ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Öğretim elemanları için, okulda daha önce yapılmış sınavların sorularının ve ders planlarının toplandığı bir veri tabanı oluşturulmalı ve isteyen öğretim elemanlarının bundan faydalanması sağlanmalıdır. Yöneticiler için de, takip edilen politikalar ve yapılan icraatlar kaydedilmelidir.

Böyle bir uygulama sonucunda; tekrar eden hataların önüne geçilecek ve "tekerleği yeniden icat etmeye" gerek kalmadan, eski uygulamalardan alınan güçle daha verimli bir öğretim ve yönetim gerçekleşebilecektir (Duffy, 2001; Van Horn, 2001). Okuldaki bilgilerin nerede, kimlerin kafasında bulunduğunu gösteren "bilgi haritaları" olan bu veri tabanlarının yöneticiler açısından bir başka faydası da, ihtiyaç duyulduğu anda, problemlere çözüm olabilecek kişilere ulaşılmasını kolaylaştırması ve böylece zaman tasarrufu sağlamasıdır (Stewart, 1997).

b) Bilgi Akışları: İnsan zekâsının imbikten geçmiş bir ürünü olan yapısal sermayenin hem oluşması hem de değere dönüşebilmesi için okul içinde bilgi paylaşımının olması gerekmektedir (Stewart, 1997; Lyon, 2003). Bilgi akışını kolaylaştırmak için yapılabilecek uygulamalara aşağıda değinilmektedir:

Bireysel ve Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştırma: Okulda bilgi akışının meydana gelebilmesi için bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenme çabasının bulunması gerekmektedir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireysel öğrenme bir önkoşul olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Örgütsel düzeyde öğrenmenin meydana gelebilmesi için bireylerin bilgilerini birbirleriyle paylaşmaları, örgütteki sistemler ve yapılarla etkileşimde bulunmaları gerekmektedir (Youndt, 1998; Töremen, 2001).

Başarılı bir bilgi yöneticisi, bireylerin nasıl öğrendiklerini (öğrenme tarzlarını), öğrendiklerini nasıl uygulamaya geçirdiklerini ve birbirleriyle nasıl paylaştıklarını, bireylerin kişisel özellikleri ve örgütsel kültür bağlamında iyi analiz etmeli ve bu ve-

riler ışığında öğrenme etkinliklerini yönlendirmelidir (Bassi, 1997). Bir okulun, sahip olduğu değerleri arttırabilmesi ve yeni değerler yaratabilmesi için; okulun paydaşlarının sahip oldukları bilgileri okul içindeki ve dışındaki diğer üyelerle paylaşmalarını sağlaması ve bu bilgileri okulun sistemlerine ve yapılarına örgütsel hafızanın birikimi olarak eklemesi gerekmektedir (Chaminade ve Roberts, 2003; Kelly, 2004).

İletişimin Önündeki Engelleri Kaldırma: Bilginin üretilmesini ve kurum içinde dolaşmasını kolaylaştırmak için, bireyler arasında güvene dayalı bir işbirliği ve ortak çalışma kültürünün oluşturulması gerekmektedir (Stewart, 1997). Böyle bir işbirlikçi kültürün oluşabilmesi için de iletişimin önünde bulunan yatay ve dikey engellerin kaldırılması gereklidir.

Kurum içindeki dikey farklılaşmanın ifadesi olarak, hiyerarşiden ve statü farklılıklarından kaynaklanan iletişim engellerini ortadan kaldırmak için; kurum içinde "biz" ve "onlar" şeklinde bir sosyal bölünmeye yol açan statü sembolleri ortadan kaldırılmalı, hiyerarşik düzeyler ve işgörenler arasındaki ücret farklılıkları en aza indirilmelidir. Ayrıca, işgörenlere daha fazla yetki devredilerek, örgütsel etkinliklere katılımları arttırılmalı ve böylece bilgiyi paylaşma kapasiteleri arttırılmalıdır (Youndt, 1998).

Kurum içindeki yatay bağlar genel olarak iş tasarımı etrafında dönmektedir. Bilgi paylaşımını en üst düzeye çıkarabilmek için; kurum içindeki işlevsel bölümler arasındaki ve işgörenlerin birbirleri arasındaki hatlar belirsiz olmalı (iş yapılarının geçirgenliği) ve işgörenler hem birbirlerine hem de temel iş süreçlerine yakın olmalıdırlar (şebekelerin yakınlığı). İş yapılarının geçirgenliğini ve şebekelerin yakınlığını sağlamanın yolu; işbirliği ve takım çalışmasını özendirmek, bilgi sistemlerine ve veri tabanlarına herkesin ulaşmasını sağlamak ve intranet ağları gibi kurum içi anlık iletişimi sağlayan ağları yaygınlaştırmaktır (Youndt, 1998; Alharthi, 2002).

C) İlişkisel Sermaye

Entelektüel sermayenin bu boyutunu "müşteri sermayesi" olarak adlandıran Stewart (1997, s.83) bu kavramı; "bir kuruluşun, iş yaptığı insanlarla olan ilişkilerinin değeri" şeklinde tanımlamakta ve örgütün diğer paydaşları ve tedarikçileriyle olan ilişkileri de kapsayacak şekilde bu kavram ele alındığında, Bontis (1996)'in de belirttiği gibi "ilişki sermayesi" olarak adlandırılması gerektiğini söylemektedir.

Okulun yakın ilişki içinde bulunduğu, onlara hizmet sunduğu, çeşitli vesilelerle onları etkilediği ve onlardan etkilendiği; öğrenciler, ebeveynler, toplum, eski mezunlar, okula kaynak sağlayan kişiler ve kurumlar, yerel ve ulusal düzeydeki eğitim otoriteleri, teftiş kurulları, üniversiteler vb. eğitim-öğretimle doğrudan ya da dolaylı ilgili olan kişiler ve kurumlarla okul arasındaki, değer yaratma potansiyeli olan ilişkiler, okulun ilişkisel sermayesini oluşturmaktadır (Kelly, 2004).

İşletmelerin müşteri sermayesinin önemli bir göstergesi, müşterilerinin o firmaya olan bağlılıkları ve sadakatleridir. Müşteri sadakati, firmanın pazardaki payıyla, müşteri tutma ve kaçırma oranlarıyla ölçülebilmektedir (Stewart, 1997). Buna karşın, eğitim kurumları için müşteri sermayesini ölçmek o kadar kolay değildir. Her ne kadar, okula kaydolan ve okuldan kaydını aldıran öğrenci oranları, müşteri sadakatini ölçme konusunda bir veri olarak kullanılabilir gibi görünse de; velilerin seçme haklarının çok sınırlı olduğu ve her bir okulun alacağı öğrenci sayısının merkezi olarak belirlendiği bir ortamda eğitim kurumlarına olan sadakati ölçmek çok zordur (Kelly, 2004).

İlişkisel sermayenin önemli bir kaynağı da kurumun "unvanının derinliği (etkisi)" (Stewart, 1997) ya da başka bir ifadeyle kurumun itibarıdır. İnsanlar nasıl bir ürün alırken onun markasının itibarına bakıyorlarsa, veliler çocuklarını bir okula gönderirken ya da öğrenciler okul tercihi yaparken de o okulun itibarına bakmaktadırlar. Bir okulun itibarının kaynağı, geçmişteki başarıları, mezunlarının saygın konumda olmaları ya da öğrencilere sunduğu çeşitli imkânlar olabilir. Bu itibarın kaynağı ne olursa olsun, sonuçta okula kaliteli öğrenci girdisinin gelmesine yol açması ve tedarikçilerden daha fazla kaynak gelmesini sağlaması bakımından gerçek bir değer kaynağıdır.

Eğitim kurumlarının verdiği hizmetin odak noktasında bulunan ve bu hizmetten en fazla etkilenen topluluk olan öğrencilerle okul arasındaki ilişkilerin, eğitim-öğretimin amaçlarına hizmet edecek nitelikte olması gerekmektedir. Okullar, bu en önemli müşterilerine daha iyi hizmet verebilmek için, onlar hakkındaki bütün bilgileri bir veri tabanında toplamalı (Van Horn, 2001) ve birey merkezli bir anlayış içinde onların bütün ihtiyaçlarıyla ilgilenmelidirler.

Eğitim-öğretimin etkililiğini sağlama konusunda öğretmenlerin en önemli yardımcıları olan, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, ev ödevlerini yapmalarında onlara yardım eden ve okul ile ev arasındaki bağı sağlayarak, bütünsel bir süreç olarak eğitimin amaçlarına ulaşmasında tamamlayıcı bir rol üstlenen ebeveynlerle okul arasındaki ilişkilerin niteliği, ilişkisel sermayenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Kelly, 2004).

İlişkisel sermayenin başka bir boyutu da, diğer eğitim kurumlarıyla olan ilişkilerdir (Kelly, 2004). Her eğitim kurumu, bir alt düzeydeki eğitim kurumunun müşterisi ve bir üst düzeydeki eğitim kurumunun kaynak sağlayıcısı konumundadır. Beklenen ve ortaya konan ürünler arasındaki farkı azaltmak ve okulun amaçlarını genel olarak eğitim sisteminin amaçlarıyla uyum içinde gerçekleştirmek için, okulların kendilerinden alt düzeydeki ve üst düzeydeki eğitim kurumlarıyla işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu sayede okul hem istediği nitelikte girdiler alabilecek hem de istenen nitelikte ürünler ortaya koyabilecektir. Bu bakış açısı, ihtiyaç duyulduğunda alt düzeydeki eğitim kurumlarına yardım etmeyi ve üst düzeydeki eğitim kurumlarından yardım almayı (O'Neill, 2005) da kapsamaktadır. Birbirlerinin eksikliklerini tamamlama, ürün kalitesinde uyumluluğu sağlama ve kalite kontrolü yapma açılarından, aynı düzeydeki eğitim kurumları da birbirleriyle işbirliği içinde olmalıdırlar.

Değer yaratma bakımından ilişkisel sermayenin bir başka yönü de, özellikle belli bir alana özgü eğitim veren kurumların (mesleki ve teknik okullar) o alandaki sanayi, üretim veya hizmet sektöründeki kurumlarla işbirliği (Vandal, 2003) içinde olmalarıdır. Çünkü bu kurumlar, mesleki eğitim veren okulların müşterileri konumundadırlar. Teori ile uygulamanın birleştirilmesi ve istenen nitelikte elemanların yetiştirilmesi için böyle bir işbirliği şarttır.

Sonuç ve Tartışma

Kurumun amaçlarına ulaşması yolunda değer yaratma potansiyeli olan soyut varlıklar şeklinde tanımlayabileceğimiz entelektüel sermaye kavramı bu çalışmada insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde üç boyutta ele alınmıştır.

Okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet etme potansiyeli olan, yöneticilerin ve öğretmenlerin yönetimsel, öğretimsel ve insan ilişkilerine yönelik bilgi, beceri, olumlu tutum ve yenilikçi fikirler üretme yeterliklerini yansıtan insan sermayesini arttırma yolunda okullar; öğretmenlerin gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitim etkinlikleri yapmalı, onların kendilerini geliştirme yönünde güdülenmelerini sağlayacak özendirici bir ödül sistemi sağlamalı ve kendilerini geliştirmelerinin önündeki engelleri ortadan kaldırmalı, düzenli ve sürekli bir denetimle onlara olumlu geri bildirimler sağlamalı ve tekrar etmeyen hatalara hoşgörüyle yaklaşan bir anlayış içinde hatalarından öğrenmelerini sağlamalı, onlara birey olarak değer verildiğini gösteren uygulamalarla ve tatmin edici ücretler sağlayarak onların bağlılıklarını kazanmaya çalışmalıdırlar.

Ayrıca her bir okul, öğretmenlerinde bulunması gerektiğine inandığı kendine özgü (yerel koşullar ya da okulun özel amaçlarıyla ilgili) ayırt edici niteliklerini belirleyerek, bu niteliklere uygun öğretmenlerin alınmasını sağlamalı ve uyumsuzluk sorunlarının önüne geçmelidir. Alınan öğretmenlerle okul arasındaki uyumsuzlukları önlemek için de sosyalleşme süreci etkili bir şekilde kullanılarak, bunların hızlı bir şekilde uyumları sağlanmalıdır.

Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmesinin ve bilgi toplumunun getirdiği yeni değerlerin bir sonucu olarak, eski hiyerarşik ve katı örgüt yapılarının yerini daha esnek, şeffaf ve adem-i merkeziyetçi yapılar almaktadır. Eğitim örgütleri için de giderek önemi artmaya başlayan entelektüel sermayenin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için; öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, onların fikirlerine değer veren, demokratik ve katılımcı değerlere sahip, okuldaki öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimin önündeki en önemli engeller olan hiyerarşik basamakların ve statü sembollerinin en az olduğu esnek ve şeffaf bir yapıya ihtiyaç vardır.

Okulun hızla değişen bir çevrede, diğer okulların gerisinde kalmaması için, öğretmenleri sürekli öğrenmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve öğrendiklerini paylaşmaları yönünde teşvik etmesi gerekmektedir. Bu bilgi paylaşımını sağlamak için, okulda güvene ve ortak anlayışa dayalı bir iklim oluşturulmalı, okuldaki öğretmenleri bir araya getirecek ve onların kaynaşmasını sağlayacak çok sayıda ortak etkinlikler düzenlenmeli, öğretmenlerin eğitim-öğretim konularında işbirliği yapmaları özendirilmeli ve böylece öğretmenlerin bilgilerini birbirleriyle paylaşmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu sayede, öğrenen bir örgüt anlayışı içinde sürekli bilgi akışı sağlanarak, okulun yapısal sermayesi arttırılabilir.

Okulun yapısal sermayesini, bilgi akışı içindeki yarı kalıcı bilgi bütününden tam kalıcı hale getirmek ve bu bilgileri kişilerle bağlı olmayan, okulun gerçek malı yapabilmek için; öğretmenlerin ve yöneticilerin gelecekteki uygulamaları için yol gösterici nitelikteki bilgilerinin ve deneyimlerinin, yapılan yönetimsel ve öğretimsel anlamdaki hatalardan alınan derslerin, en iyi yönetimsel ve öğretimsel uygulamaların, okulda işlenen derslerin ve yapılan sınavların sorularının yer aldığı bir veri tabanı oluşturulmalı ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgilere ulaşılması sağlanmalıdır. Böylece, okuldan ayrılan insan sermayesinin bilgilerini ve deneyimlerini de beraberlerinde götürmeleri engellenecek, tekrar eden hataların ve daha önce ulaşılmış bilgilere bir daha ulaşmak için boşa harcanacak zamanın önüne geçilebilecektir.

Okulun müşterileriyle ve tedarikçileriyle olan ilişkilerinin değeri şeklinde tanımlayabileceğimiz ilişkisel sermayeyi arttırabilmek için; öğrenciler birey olarak de-

ğerli görülmeli, onlar hakkındaki bütün bilgiler bir veri tabanında toplanmalı ve onların bütün ihtiyaçlarıyla ilgilenilmelidir. Öğrenci velileriyle sıkı bir işbirliği içinde olunmalı ve öğrencilerle ilgili problemlerde onların yardımlarına başvurulmalıdır. Ayrıca diğer eğitim kurumları ve kaynak sağlayıcı diğer kuruluşlarla da iyi ilişkiler içinde olunmalı ve gerektiğinde onların da yardımlarına başvurulmalıdır. İlişkisel sermayenin en önemli kaynaklarından biri olan kurumsal itibarın arttırılması için okulların, düzenleyecekleri akademik ya da sosyal etkinliklerle ve elde edecekleri başarılarla toplumun gözünde olumlu izlenimler bırakmaya çalışmaları ve toplumun değerleriyle uyum içinde olarak, itibarlarını zedeleyici durumlardan uzak kalmaları gerekmektedir.

EXTENSIVE ABSTRACT

MANAGEMENT OF INTELLECTUAL CAPITAL IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The concepts of knowledge management and management of intangible assets are getting more importance in current organizations where the speed of production and spread of knowledge has increased and knowledge and knowledgeable people have become the most important source of value. Intellectual capital can be defined as; an organization's intangible assets that have potential of generating value. The concept of intellectual capital is taken up in this article in three dimensions such as: human capital, structural capital and relational capital. It is dealt with how to be developed and managed these assets in educational settings. In following, each of these dimensions are briefly mentioned:

A) Human capital: It can be defined as; competencies, attitudes, intellectual agilities, creativeness, judgment and social skills of administrators, teachers and students that serve to the aims of school and to generate value. Organizations can increase their human capital in two ways; either recruiting qualified people or training, developing and equipping their current people with necessary qualities. For recruiting qualified people, organizations should use multiple selection methods and should be made attractive for them. For developing current people, the scope and content of training activities should be arranged to equip them with required knowledge and skills, they should be evaluated to determine their developmental needs and incessant feedback should be given for them to learn from their mistakes, they should be adequately and equally rewarded for their contributions, there should be a promotion system based on objective qualities and their commitment levels should be increased by supportive treatments.

B) Structural capital: It is a kind of capital that is stored at the structures, systems and the processes of an organization. This stored capital can only be transformed into value by sharing it. Structural capital can be examined in two categories such as: knowledge stocks and knowledge flows. Knowledge stocks can be developed in two ways: Firstly, by revealing the latent knowledge via forming a common language (metaphors, stories) between employees. For this, common actions can be used to form a sincere climate and a culture of sharing. Secondly, by recording the experiences and knowledge of employees to keep them in the mind of organization. To store them, databases of best practices and knowledge maps can be used.

As to the knowledge flows, it can be developed in two ways: Firstly, by facilitating learning in individual and organizational level. To do this, individuals' learning attempts and their sharing of knowledge should be encouraged and rewarded. Secondly, by removing communicational obstacles. To remove these obstacles, horizontal and lateral connections between employees should be improved and they should be treated in an equalitarian manner.

C) Relational capital: It comprises the relationships with parents, external suppliers, local education authorities, community groups, examination boards, the schools inspectorate and alumni that have potential for generating value. Loyalty of customers to an organization and an organization's reputation are two important source of value generation of these relationships. Although student enrollment and retention rates can be used to measure the loyalty of customers, while students and parents haven't enough choice of choosing schools (especially for public schools), it is hard to measure customer loyalty for educational organizations. As another important source of value, a school's reputation, making a school more attractive, causes qualified and high-class student inputs to be enrolled and suppliers to bring more resources.

For developing their relational capital and to generate value, schools should exert effort to improve their relationships with parents, suppliers, other schools, education authorities, alumni etc. all their stakeholders and customers. When problems arise and they need help, schools should take steps in cooperation with these stakeholders and customers and should ask for their help to cope with difficult situations. In order to increase their reputation and to evoke positive impressions in the public mind, schools could arrange academic and social activities and they could exert effort to achieve academic and social successes. In congruence with the values of the community, schools should avoid from actions and situations that may damage their reputation.

Kaynakça

Alharthi, M. A. (2002). **A high quality portal framework for asynchronous learning networks: Intellectual capital aggregation and organization**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Vanderbilt University-Tennessee, 145 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Bassi, L. J. (1997). Harnessing the power of intellectual capital. **Training & Development**, Cilt 51, Sayı 12, Sayfa 25–29, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Bontis, N. (1999). **Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows of knowledge: An empirical examination of intellectual capital, knowledge management, and business performance**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Western Ontario (Kanada), 137 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Berning, P. (2001). **A study of intellectual capital: Adjunct faculty in Minnesota Colleges**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Minnesota, 292 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Buzan, T., Dottino, T. ve Israel R. (2001), **Akıllı Lider**, (Çev. Serdar Uçar). İstanbul: Alfa Yayınevi.

Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep C. ve Çetin B. (2003). **Bilgi Yönetimi**, Anı Yayıncılık: Ankara.

Chaminade, C. ve Roberts, H. (2003). What it means is what it does: a comparative analysis of implementing intellectual capital in Norway and Spain. **European Accounting Review**; Cilt 12, Sayı 4, Sayfa 733–751, 25 Mart 2006, http://journalsonline.tandf.co.uk/

Cho, E. ve McLean, G. N. (2000). Measures and Indicators of Intangible Assets for Research Institutes and Colleges: A Literature Review. **Knowledge and Intellectual Capital, Symposium** 13 (March 8–12, 2000), Raleigh-Durham, North Carolina, USA, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Cohen, S. L. ve Backer, N. K. (1999). Making and mining intellectual capital: Method or madness? **Training & Development**; Cilt 53, Sayı 9, Sayfa 46–51, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Çağlar, İ. (2003). Türk İşletmeciliğinde Entelektüel Sermaye Yönetimi Üzerine Bir Araştırma (A Survey on Intellectual Capital Management in the Turkish Enterprises). **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 2, Sayfa 75–90.

Çelik, Vehbi (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Duffy, J. (2001). Managing Intellectual Capital. **Information Management Journal**; Cilt 35, Sayı 2, Sayfa 59–64, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Firestone, W. A. ve Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. **Review of Educational Research**, Cilt 63, Sayı 4, Sayfa 489–525, 28 Kasım 2004, http://www.sciencedirect.com/

Fuller, J. B., Barnett, T., Hester, K. ve Relyea, C. (2003). A social ıdentity perspective on the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. **Journal of Social Psychology**, Cilt 143, Sayı 6, 28 Kasım 2004, http://web24.epnet.com/

Gökmen, H. (2003). İşletmelerde Entelektüel Sermaye Yatırımlarının Önemi ve Etkileri. **Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, Sayfa 100–118.

Haar, J. M. ve Spell, C. S. (2004). Programme knowledge and value of work-family practices and organizational commitment. **The International Journal of Human Resource Management**, Cilt 15, Sayı 6, Sayfa 1040–1055, 28 Kasım 2004, http://taylorandfrancis.metapress.com/

Hall, L. (2003). Nursing intellectual capital: A theoretical approach for analyzing nursing productivity. **Nursing Economics**, Cilt 21, Sayı 1, Sayfa 14–20, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Harrold, D. (2000). Developing Intellectual Capital. **Control Engineering**; Cilt 47, Sayı 9, Sayfa 63–68, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Hoffmann, A. M. (2003). **Intellectual capital governance and the knowledge economy in Canada**. Yayımlanmamış doktora tezi, McGill University (Kanada), 117 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Jessup, A. H. (2002). Intellectual capital: measuring knowledge assets. **KM Review**, Cilt 5, Sayı 4, Sayfa 8–10, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. **Journal of Education Policy**, Cilt 19, Sayı 5, Sayfa 609–629, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Kirk, C. M. (2000). Nexus: Intellectual Capital-The Most Strategic Asset. **Planning for Higher Education**, Cilt 28, Sayı 3, Sayfa 45–54, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Kösebalan, N. D. (2004). Entelektüel Sermaye Yönetimi Yaklaşımı ve Entelektüel Varlıkların Korunmasına Yönelik Öneriler (Intellectual Capital Management Approach and Some Proposals Regarding the Protection of Intellectual Assets). **Yönetim/İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi**, Cilt 15, Sayı 47, Sayfa 15–25.

Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: resistance, organizational commitment and change goal achievement. **Journal of Change Management**, Cilt 4, Sayı 3, Sayfa 193 – 215, 28 Kasım 2004, http://taylorandfrancis.metapress.com/

Lyon, A. (2003). **Power struggles involving culture, intellectual capital, and social capital: A knowledge-intensive organization in the midst of change**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado at Boulder, 301 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

McDermott, K., Laschinger, H. K. ve Shamian, J. (1996). Work empowerment and organizational commitment. **Nursing Management**, Cilt 27, Sayı 5, Sayfa 44–48, 28 Kasım 2004, http://proquest.umi.com

Meyer, J. P. (2004). **Intellectual capital, exploration, and the retained technical value of innovation**, Yayımlanmamış doktora tezi, Boston College, 134 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Meyer, J. P. ve Allen J. N. (1997). **Commitment in The Workplace – Theory, Research And Application**. California – Usa: Sage Publications.

Murphy, T. J. (2003). **Controlling "brain drain": Preserving intellectual capital in aging civil service organizations**. Yayımlanmamış doktora tezi, Touro University International (California), 108 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

O'Neill, H. (2005). Sharing University Intellectual Capital: The Role of Continuing Education. **The Journal of the New England Board of Higher Education**, Cilt 19, Sayı 4, Sayfa 14–15, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

O'Neil, P. W. (2004). **Managing intellectual capital: Knowledge management and professional development in public relations firms**, Yayımlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina at Chapel Hill, 183 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Parnell, J. A. ve Crandall, W. (2003). Propensity for participative decision-making, job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship behavior, and intentions to leave among Egyptian managers. **Multinational Business Review**, Cilt 11, Sayı 1, Sayfa 45, 28 Kasım 2004, http://proquest.umi.com/

Phillipson, E. A. (2003). Preserving our intellectual capital: The Canadian Institutes of Health Research funding crisis. **Canadian Medical Association Journal**, Cilt 169, Sayı 6; Sayfa 568. 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Provo, J. (2000). Human Capital Measurement. **Knowledge and Intellectual Capital, Symposium 13** (March 8–12, 2000); Raleigh-Durham, North Carolina, Usa, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Robbins, S. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**, (Çev.: S. A. Öztürk), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Shook, S. D. (2002). **Analyst and investment broker attitudes of intellectual capital value**. Yayımlanmamış doktora tezi, Capella University, 140 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Somech, A. ve Zahavy, A. D. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. **Teaching and Teacher Education**, Cilt 16, Sayılar 5-6 , Sayfa 649–659, 28 Kasım 2004, http://www.sciencedirect.com/

Stewart, T. A. (1997). ***Entelektüel Sermaye***. (Çev: N. Elhüseyni). Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (Mess) Yayınları, Yayın no: 258, İstanbul.

Taylor, C. (2001). Intellectual Capital. Computerworld, Cilt 35, Sayı 11, Sayfa 51, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Torka, N. (2004). Atypical Employment Relationships and Commitment: Wishful Thinking or HR Challenge? **Management Revue**, Cilt 15, Sayı 3, Sayfa 324–343, 28 Kasım 2004, http://proquest.umi.com/

Töremen, Fatih (2001). **Öğrenen Okul**. Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

Üç, M. (2002). **Entelektüel Sermaye ve Unsurları**. 28 Haziran 2006, http://bilgiyonetimi.org/

Vandal, B. A. (2003). **An intellectual capital framework for community college and business partnerships**. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, 156 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Van Horn, R. (2001). Intellectual capital. **Phi Delta Kappan**, Cilt 82, Sayı 9, sayfa 721–723, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Webster, A. C. G. (1995). **Transformational leadership through intellectual capital: Three case studies of elementary school principals**. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Colorado at Denver, 136 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

Wheaton, A. J. (1999). The generation of organizational commitment in a cross-cultural context. **Asia Pacific Business Review**, Cilt 6, Sayı 1, Sayfa 73–103, 28 Kasım 2004, http://taylorandfrancis.metapress.com/

Wick, C. (2001). Measuring Intellectual Capital at Eds. **Knowledge Management Review**; Cilt 4, Sayı 5, Sayfa 14–18, 12 Mart 2006, http://search.epnet.com/

Youndt, M. A. (1998). **Human resource management systems, intellectual capital, and organizational performance**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Pennsylvania State University, 124 sayfa, 12 Mart 2006, http://proquest.umi.com/

MANAGEMENT OF INTELLECTUAL CAPITAL IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Mehmet KARAKUŞ*

Abstract

The concepts of knowledge management and management of intangible assets are getting more importance in current organizations where the speed of production and spread of knowledge has increased and knowledge and knowledgeable people have become the most important source of value. Intellectual capital can be defined as; an organization's intangible assets that have potential of generating value. Intellectual capital is taken up in this article in three dimensions such as: human capital, structural capital and relational capital. It is discussed how these assets are to be developed and managed in educational settings.

Key Words: Educational organizations, human capital, structural capital, relational capital

* Research Assistant; Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.